VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 131 - Avril - Mai 2004

DOSSIER
Communiquer de façon appropriée

2007-02639/

par Paul Francœur
Fidèle à la tradition, le comité de rédaction de la revue a tenu sa réunion en région, où il a pu être témoin du dynamisme de l'Estrie.

par Jocelyne Prenoveau
Un exemple utile pour tous les enseignants et enseignantes qui veulent faire de leurs élèves des lecteurs et des scripteurs actifs.

par Christine Simonnet-Barberger
Avoir un rêve et le réaliser. Partager sa passion avec ses élèves : tel est l'élément déclencheur d'un projet qui s'est déroulé dans une école de Saint-Philémon, dans le comté de Bellechasse.

par Jacinthe Fortin
Un texte qui vous fera partager l'intérêt d'une enseignante pour un projet de littératie à l'école Saint-Pierre, au Lac-St-Jean.

par Chantal Guérin et Michel Clément
Ici la réalité rejoint la fiction. À l'école Laure-Gaudreault, les élèves de « Madame Claudette », à l'instar de l'héroïne de Dominique Demers, ont décidé de se prendre en main et de réaménager leur bibliothèque.

Résumé des articles déposés dans le site Internet.

12

Cette compétence transversale, souvent associée naturellement au cours de français est une responsabilité partagée par l'ensemble de la communauté éducative. Ce dossier tente d'en cerner l'ampleur et de bien camper ses différentes facettes.

par Michel Aubé

par Marie-France Laberge

Table ronde sur la communication dans le monde du travail
par Guy Lusignan

par Luce Brossard

par Lise Lagacé

par Ulla Hoff et Anne Paradis, avec la collaboration de Annie Beaupré, Lyne Gingras, Lyse Lapointe, Liette Picard et Charles Robitaille

par Gilles Fortier et Clémence Préfontaine

par Louise Lafortune et Ginette Dubé

par Marie-France Laberge, Camille Marchand et Emmanuel Roux

Convergences

En ces temps de convergences, s'il en est une dont il faut souligner l'importance, c'est bien celle des liens à faire entre les dernières recherches dans le domaine des sciences cognitives et les résultats empiriques venus de l'observation de la réalité de la classe.

En effet, la pédagogie a souvent été perçue comme une science qui n'a pas toujours d'assises théoriques validées.

Plusieurs pratiques pédagogiques « gagnantes », observées dans le cadre de recherches quantitatives isolant des variables pour en permettre la généralisation, n'ont pas toujours eu d'effets tangibles et pour cette raison, ont souvent été reléguées à un effet de mode.

Les expérimentations opérées sur le terrain qui donnaient des résultats auprès des élèves étaient généralement minimisées sous prétexte que « cela dépendait ». Oui, il est vrai que cela dépend d'une multitude de variables telles que la discipline enseignée, la motivation des élèves, la composition du groupe, le moment de la journée, le lieu, l'espace de la classe, le statut de l'enseignant dans l'école, le milieu social ou la relation de l'enseignant avec les élèves. Il serait d'ailleurs intéressant d'aligner l'ensemble des facteurs qui influencent la relation pédagogique, laquelle se résume trop souvent à un seul vecteur, celui de la transmission de connaissances. C'est d'ailleurs en partant de ce postulat qu'il devient intéressant de se demander si un acte si complexe et soumis à autant de variables peut se résumer à un rapport strictement cognitif au savoir.

Il y a déjà quelques années, les recherches de Damasio démontraient – dans *L'erreur de Descartes* – que notre faculté de raisonnement se fonde sur les émotions. Pour sa part, Francesco Varela affirme dans l'un de ses ouvrages que l'inscription corporelle de l'esprit est une réalité. Dans un autre domaine des connaissances, et c'est là la véritable convergence, David Servan-Schreiber a recensé des recherches cliniques qui étayent les liens (ce qu'on devinait de façon empirique) entre le corps et l'esprit dans le processus de guérison. Ces recherches démontrent l'existence d'un cerveau des émotions. C'est donc ici un constat **médical** des liens à faire entre les trois dimensions de l'être, l'esprit, le corps et les émotions, qui sont régies par le cerveau.

Ailleurs, on tente de préciser la représentation que l'on se fait de l'intelligence, non plus en se basant sur l'aspect strictement cognitif, mais aussi sur plusieurs autres dimensions. Mentionnons des chercheurs comme Goleman, qui a fait la promotion de l'importance de reconnaître la dimension émotionnelle de l'intelligence en analysant la capacité d'adaptation de l'humain et Gardner, qui considère l'intelligence à travers un ensemble de dimensions qui ne demandent qu'à être reconnues.

La pédagogie appuyée par ces recherches n'a plus à être seulement un art intuitif, elle devient une spécialité qui réunit un ensemble de connaissances issues de domaines variés, entre autres la psychologie, les sciences cognitives et la didactique. Le praticien devient alors un professionnel capable d'intervenir dans la complexité de l'acte d'apprendre. Toutes ces avancées dans le domaine des sciences cognitives nous obligent à reconsidérer certaines pratiques pédagogiques jugées accessoires et souvent peu fondées (mais qui, bizarrement, faisaient la différence) :

- des pratiques qui témoignent de l'importance de travailler la concentration que l'enfant peut développer dans des exercices de relaxation ou de respiration dirigés, au primaire comme au secondaire;
- l'existence dans la vie scolaire de lieux et de moments d'expression verbale, picturale ou sonore permettant à des jeunes en développement de s'approprier des langages qui les aident à structurer leur identité;
- la prise en compte de la dimension affective et des attitudes dans la classe et plus spécifiquement le rôle des émotions dans l'apprentissage.

Il est vrai que de nombreux projets font déjà appel à ces pratiques et *Vie pédagogique* en témoigne, mais celles-ci sont parfois trop éloignées du contexte de l'apprentissage proprement dit et reléguées au statut d'activités para ou périscolaires, alors que tout converge à considérer ces approches comme des composantes essentielles du rapport enseignant-enseigné. Il faudrait alors reconnaître l'ensemble des sciences contributives et ajuster les modèles d'intervention en enseignement et en évaluation à ces nouvelles découvertes des sciences qui cherchent à faire comprendre les mécanismes de notre cerveau.

Camille Marchand

Références bibliographiques

DAMASIO, A. *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob, 1995.

GARDNER, H. *Les formes de l'intelligence*, Paris, Odile Jacob, 1997.

GOLEMAN, D. *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont, 2000.

SERVAN-SCHREIBER, D. *Guérir*, Paris, Robert Laffont, 2003.

VARELA, F. *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil, 1993.

Une mosaïque chatoyante

Un véritable bain de jouvence attendait les membres du comité de rédaction de Vie pédagogique *à Sherbrooke, le 12 novembre 2003, alors que sept écoles des quatre horizons de la région de l'Estrie présentaient un défilé de quelques réalisations marquantes sur le plan pédagogique.*

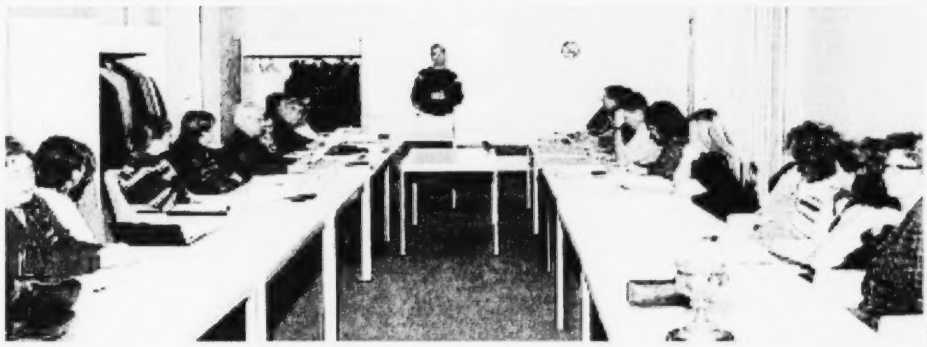

Photo : Denis Garon

De Lac-Mégantic à Asbestos, en passant par Saint-Isidore-de-Clifton, de Katevale à Windsor, avec un détour par Compton et un arrêt à Sherbrooke, des exposés succincts d'expériences fort diversifiées attestaient quelques valeurs communes aux éducateurs de ce beau coin de pays : vision, souffle, énergie, créativité, solidarité.

Ces dernières années, l'opération dite des plans de réussite et les défis de la réforme scolaire ont provoqué l'éclosion d'heureuses initiatives dans la vie de plusieurs écoles, notamment :

- l'éclatement des murs de la classe par l'intégration dynamique des TIC;
- la synergie proactive avec les ressources du milieu;
- l'exploitation de l'approche orientante;
- le stimulant d'une émulation de bon aloi chez les élèves;
- la tenue de manifestations au contenu culturel audacieux.

En voici donc, brossés à grands traits, quelques exemples convaincants.

Des autoroutes du savoir aux sentiers de traverse

Depuis l'année 2002-2003, une plateforme d'apprentissage en réseau (ZAR, pour « zone de développement des apprentissages en réseau ») a pris naissance en Estrie. Elle permet d'abolir toute distance entre les écoles et d'abattre virtuellement le cloisonnement entre les classes. Hugues Émond, directeur de l'école Dominique-Savio, à Katevale, avait reçu du ministère de l'Éducation le mandat de mettre au point un dispositif de communication instantanée au profit des écoles éloignées des grands centres. Avec la collaboration d'Yvan Lessard, conseiller pédagogique à la Commission scolaire des Sommets et l'assistance d'un programmeur, il a conçu un système qui favorise les échanges constants.

Cette plateforme fournit à la fois une interface de développement et de partage de projets pour le personnel enseignant, un système de communication entre les classes et un espace organisé offert aux élèves pour l'apprentissage en réseau.

Par l'intermédiaire de la ZAR, un enseignant peut donc concevoir des projets avec leurs composantes de domaines, de compétences et de critères d'évaluation, et en partager la réalisation avec des collègues intéressés. L'interface met à la disposition des élèves et des enseignants une trousse complète d'outils de gestion des apprentissages, commodément intégrés, et rend possible la coopération organique entre différentes classes. Au moyen d'une page d'accueil qui lui est personnelle, chaque élève peut avoir accès à des outils de communication, joindre ses coéquipiers et concrétiser ainsi ses projets. Cette communication emprunte différentes formes, parmi lesquelles l'élève peut choisir : forum de discussion, clavardage, vidéoconférence, papillon (sorte de *post it* signifiant une main levée).

En intégrant un projet, la plateforme fournit à ses utilisateurs un cadre dynamique pour son élaboration, sa présentation et sa grille d'évaluation. La page d'accueil de l'élève constitue la base de son portfolio, lequel est accessible aux participants du réseau. Sur cette page, les différentes versions du travail de l'élève sont conservées systématiquement. On garde ainsi la trace de la progression de ses apprentissages. Ce dossier de l'élève est même sauvegardé pour la durée d'un cycle, ce qui assure une continuité d'une année à l'autre et facilite la supervision par l'enseignant.

En fermant la fenêtre, l'élève enregistre le document qui devient automatiquement accessible aux autres partenaires du projet en cours. Car il est loisible à des équipes de se constituer et de se mettre au travail avec d'autres classes ou d'autres écoles, même lointaines. Par exemple, un groupe d'anglais intensif à Katevale s'est mis en rapport avec des jeunes Norvégiens qui étudiaient l'anglais comme langue seconde. Les parents peuvent aussi avoir accès à cette plateforme à titre d'invités et constater les progrès de leur enfant.

La ZAR est ouverte à toutes les commissions scolaires désireuses de s'y joindre et l'accès est gratuit. Un enseignant peut rapidement s'initier à son usage, car le système est techniquement simple et convivial dans son mode de fonctionnement. Sur demande, les responsables acceptent de se déplacer pour la formation des nouveaux membres du réseau.

En Estrie, 198 enseignants sont déjà des usagers fidèles de la ZAR, qui constitue un outil pédagogique global au service d'une communauté apprenante.

Pour en savoir davantage, on est invité à consulter le site [http://www.zar.ca].

Une place au soleil à Saint-Isidore-de-Clifton

Le petit village de Saint-Isidore occupe une hauteur entourée d'érables et de sapins, tout près de notre frontière avec la pointe nord du New Hampshire. Son école primaire, dite des Trois-Cantons, regroupe 101 élèves recrutés aussi dans les communautés voisines de

Sawyerville et de Saint-Mathias-de-Bonneterre. Paradis de la nature, direz-vous, mais bien éloigné des centres culturels…

Qu'à cela ne tienne! Tous les deux ou trois ans, Julie Saint-Pierre et Stéphanie Perron, enseignantes de première, deuxième et troisième année, préparent avec leurs jeunes élèves une manifestation culturelle de grande qualité. Au cours des mois de janvier et février, ces enfants se familiarisent avec quelques œuvres littéraires, historiques et artistiques, ainsi qu'avec leurs auteurs. À la fin de ce parcours, ils font part de leurs découvertes à un public élargi, en ouvrant une « galerie des arts », montée et animée par leurs soins.

Un ou deux après-midi par semaine, pendant six semaines, les élèves des deux classes se regroupent dans un atelier thématique animé par l'une ou l'autre enseignante. Ils y sont conviés à une activité de coopération. Par exemple, en 2003, les équipes ont eu l'occasion de découvrir la vie et l'œuvre d'une douzaine d'écrivains et d'artistes, tout en exécutant ensemble une tâche concrète :

- Gilles Tibo, auteur-illustratreur : reproduction d'une illustration de leur choix;
- Robert Munsch, auteur : critique de l'une de ses œuvres et illustration de la couverture du livre;
- Gilles Vigneault, poète : interprétation d'une chanson et illustration d'un poème;
- Clarence Gagnon, peintre : reproduction d'une toile inspirée du style de l'artiste;
- Félix Leclerc, poète : étude du poème *Le petit bonheur*, recherche en équipe d'un « petit bonheur » et travail d'illustration du sujet retenu;
- Claude Monet, peintre : reproduction en équipe du tableau intitulé *Pont au-dessus d'un bassin de nénuphars*;
- Ginette Anfousse et Dominique Demers, auteures : lecture d'un livre préféré et expression des raisons de son choix;
- Stéphane Poulin, illustrateur : découverte de l'art naïf et création collective d'un tableau s'inspirant du style et de la technique de l'artiste;
- Saint Nicolas : découverte du monde de la légende;
- Jean de La Fontaine, fabuliste : découverte d'un auteur du dix-septième siècle et exploration de ses fables;
- Atelier complémentaire portant sur l'origine des chiffres : mise en évidence du lien entre les mathématiques et les arts à l'aide d'une histoire imagée des nombres.

À la mi-février, au terme de ce cheminement à travers les douze ateliers, chaque équipe fut invitée à monter un stand pour présenter ses découvertes et ses réalisations : deux semaines de travaux intensifs furent nécessaires pour préparer cette présentation et cette animation, sans oublier la conception d'un décor approprié et la rédaction des invitations. À la fin du mois, la « galerie des arts » était prête à recevoir ses visiteurs : les autres élèves de l'école et les gens du milieu qui vinrent nombreux et s'émerveillèrent de la variété et de la qualité du matériel exposé ainsi que des comptes rendus oraux des élèves, lesquels ont démontré une expertise impressionnante.

Il va de soi qu'à travers cette initiative, les compétences en lecture et en écriture furent particulièrement touchées, de même que plusieurs compétences transversales : exercice de la pensée créatrice, développement du jugement critique, respect des opinions des autres, méthodologie, etc.

Le jeudi 8 mai 2003, se tenait à l'école secondaire polyvalente de l'Escale, à Asbestos, un congrès inusité, organisé par le mouvement « Place aux jeunes @dos ». Tous les élèves de quatrième secondaire étaient conviés, sur une base volontaire, à participer à un choix d'activités particulièrement signifiantes dans le cadre de leur démarche d'orientation, tout en ayant l'occasion d'intensifier leur sentiment d'appartenance à leur milieu socio-économique – la MRC d'Asbestos.

Au moyen de sept ateliers et de trois circuits de visites, animés par des personnes-ressources provenant d'organismes et d'entreprises implantés dans leur région immédiate, les jeunes congressistes purent ainsi entrer en contact avec leur environnement de manière concrète, directe et dynamique.

Après la conférence d'ouverture prononcée par Marcel Lebœuf, président d'honneur de cette journée, les ateliers offraient un choix de sept thèmes couvrant plusieurs champs d'intérêt :

- Journalistes d'un jour : participation à une table ronde avec des élus et des personnalités dirigeantes de la région, diffusée dans la presse écrite et parlée;
- Salon de l'emploi : occasion de découvrir différentes facettes de l'économie régionale et de repérer quelques possibilités d'emploi alléchantes;
- As-tu la « boss » des affaires? : expérience d'apprentissage des conditions requises pour le lancement réussi d'une entreprise et des rudiments de l'art de devenir son propre patron;
- Le jeu géant : au moyen d'un procédé multimédia, participation à un jeu-questionnaire mettant à l'épreuve ses connaissances de la région;
- La culture et le tourisme : invitation à prendre conscience du dynamisme de la région sur les plans culturel et touristique, à partir de réalisations concrètes : le p'tit bonheur de Saint-Camille, le symposium des arts de Danville, etc.;
- Expérience théâtrale : participation à un essai de théâtre et d'improvisation animé par des professionnels du domaine;
- Signé MRC d'Asbestos : visite d'une caverne d'Ali Baba présentant des entreprises régionales novatrices qui ont conçu et mis au point une gamme de produits originaux.

En alternance avec les ateliers, les jeunes participants pouvaient prendre la route vers des visites guidées aux quatre coins de la région, en empruntant l'un ou l'autre des trois circuits disponibles. Ils se familiarisaient ainsi avec différents organismes ou entreprises : le Centre de santé, les Écuries Lambert, la Sûreté du Québec, le journal local « Les Actualités », Airablo Pompes, la radio locale, etc.

Le dîner fut servi au Club de chasse et de pêche Larochelle, dans un beau décor naturel. Et la journée se termina tardivement avec un cocktail offert par des adultes qui faisaient office d'hôtes. Les réactions des jeunes furent quasi unanimement enthousiastes et ils formulèrent le souhait qu'un pareil événement se répète chaque année.

Francine Jourdain, enseignante d'éducation au choix de carrière, et Nathalie Labonté, conseillère en emploi, furent les chevilles ouvrières de cette importante collaboration entre l'école et son milieu. Elles ont bon espoir qu'une telle initiative, liée à l'approche orientante, contribue à éclairer le choix de carrière des jeunes et à renforcer leur attachement à leur région d'origine, si vulnérable à l'exode de ses forces vives.

Même si le projet avait une portée pédagogique limitée par les contraintes inhérentes à un événement d'une seule journée, il illustre néanmoins avec vigueur le potentiel d'un partenariat harmonieux entre l'institution scolaire et son environnement. En tout cas, la passion se trouvait au rendez-vous de part et d'autre. Des jeunes plus motivés sont retournés à leur banc d'école.

Photo : Denis Garon

Depuis septembre 1999, deux classes de sixième année de l'école Sacré-Cœur (Lac-Mégantic) conjuguent leurs travaux scolaires avec un « jeu du défi », dans la perspective d'une réussite pour tous.

C'est à la faveur d'un congé de maladie dont elle fit bon usage que l'enseignante Annie Julien mit au point cet ingénieux programme qui, de septembre à juin, tient en haleine ses élèves et ceux de sa collègue, Lise Lapierre. Chaque élève se voit assigner, de semaine en semaine, un défi personnel adapté à ses forces et à ses faiblesses. On est appelé à se dépasser en fonction de son développement et de son propre potentiel. De puissants incitatifs fouettent la motivation de l'élève, d'étape en étape : promotion dans un parcours accéléré de scolarisation fictive selon un choix personnel de carrière, trophées, médailles, argent scolaire, etc. Chaque contrôle réussi rapproche l'élève de l'objectif qu'elle ou il s'est librement fixé, en accord avec l'enseignante.

La démarche est judicieusement fondée sur une exploitation des devoirs et des leçons, des évaluations formatives régulières, une analyse systématique des progrès, des reculs, des stagnations et des difficultés – tout en recourant à l'agrément d'une activité ludique – et associée à des défis gradués et accessibles par l'application, l'effort et la persévérance.

Ce grand jeu se déroule en trois temps :

1. Formation selon l'orientation professionnelle choisie

Cette étape débute en septembre et se poursuit jusqu'en mars :

- On propose à chaque élève un plan taillé sur mesure de devoirs et de leçons à faire chaque semaine, avec la collaboration des parents;
- À la fin de chaque semaine, on évalue l'état des acquis par rapport aux notions vues en classe et aux travaux effectués à la maison;
- Le défi attribué à chacun est strictement personnalisé au début de chaque étape, de même que la note attribuée;
- Avec l'atteinte ou le dépassement de l'objectif fixé, l'élève progresse dans une scolarisation fictive (secondaire, collégial, universitaire), empoche de l'argent scolaire et récolte des mentions de réussite.

De cette façon, on assure un transfert des apprentissages dans des travaux pratiques stimulants. On amorce en même temps une démarche de réflexion sur l'orientation professionnelle, donnant un sens à l'effort scolaire.

2. Stages en milieu de travail

De janvier à juin, tout en parachevant leur « scolarisation », les élèves peuvent se qualifier pour un stage d'une demi-journée dans un milieu de travail correspondant à leur orientation.

Munis d'un journal de bord pour consigner leur expérience et d'un appareil photo, ils sont alors accueillis comme stagiaires par une personne-ressource. Les milieux d'accueil sont très diversifiés : atelier d'électricien, salon d'esthétique, clinique vétérinaire, bureau de la Sûreté du Québec, hôpital, service de douanes, studio de télévision, centre d'éducation physique, etc. L'ouverture et la disponibilité des gens du milieu se révèlent remarquables à cet égard.

À leur retour à l'école, les élèves préparent un compte rendu de leur expérience, en font part oralement à leurs pairs et montrent les photos qu'elles ou ils ont prises. Ils doivent également adresser une lettre de remerciement aux personnes qui les ont reçus.

3. Transformation d'une classe en mini-société

D'avril à juin, les élèves s'initient à la vie en société, en appliquant les règles qui y sont effectivement en usage. Selon les compétences, les qualités, les habiletés et les « diplômes » reconnus par les évaluations, ils se trouvent outillés pour jouer un rôle social et professionnel déterminé, en interaction avec leurs condisciples : artiste, agent immobilier, architecte, coiffeur, vendeur de voitures, etc. Sur la base des fonds accumulés depuis le début de l'année, ils peuvent aussi devenir chefs d'entreprise ou commerçants, propriétaires ou locataires, etc. Dans ce jeu de société, les transactions appropriées se multiplient entre les élèves : émission de factures et de chèques, calcul des impôts et des taxes, etc.

Les deux enseignantes se félicitent des résultats obtenus par ces procédés qui ont maintenant largement prouvé leur efficacité. Les témoignages enthousiastes des élèves et de leurs parents le confirment, spécialement en ce qui a trait à la motivation. Si bien qu'on envisage maintenant d'étaler ce jeu du défi sur une période de deux ans, en commençant en cinquième année.

Cette expérience tendrait à prouver qu'un usage judicieux, équilibré et créatif du système de récompenses (par ailleurs souvent décrié) trouve encore une justification en pédagogie. Surtout quand l'élève est placé en concurrence par rapport à lui-même, en fonction d'objectifs et et de sous-objectifs qu'il a lui-même déterminés comme appâts. Elle prouve encore une fois qu'une activité à caractère ludique se révèle un catalyseur puissant du processus naturel d'apprentissage et de progrès dans l'acquisition de connaissances. Elle confirme enfin que des travaux scolaires branchés sur la vie réelle suscitent un intérêt spontané et durable chez les élèves.

Mais le plus grand mérite de ce jeu du défi tient sans doute à la brèche qu'il ouvre face à l'avenir. Même s'il s'agit d'une fiction, le jeu de la scolarité accélérée plonge l'élève dans l'univers – encore abstrait pour lui – des parcours de formation possibles, avec leurs exigences et leurs débouchés. On incite ainsi l'élève à se prendre en main de façon plus pointue en fonction d'un objectif qu'il peut se fixer avec plus de lucidité et de réalisme par rapport à lui-même. Et cela, grâce à une meilleure connaissance pratique du cheminement scolaire et de ses mécanismes. Le stage proposé renforce cette prise de conscience d'une formation préalable indispensable, en fournissant un visage concret à l'exercice d'une fonction dans la société.

Aux environs de Noël 2001, les élèves de trois classes de sixième année de l'école Saint-Philippe,

à Windsor, se sont associés pour la mise sur pied et le fonctionnement d'une chocolaterie dont les succulents produits se sont envolés rapidement. L'expérience s'inspirait de l'approche orientante et mettait en jeu l'intégration des matières – surtout le français et les mathématiques – et incluait l'exploitation des TIC.

La nécessité d'assurer le financement d'une sortie culturelle à Toronto fut à l'origine de l'entreprise, à la suite d'un sondage auprès des parents qui avait démontré la rentabilité garantie d'une vente de chocolats. De fait, la caisse enregistra un profit net de 6 000 $.

Cinq équipes de travail furent donc formées, en tenant compte des goûts, des habiletés, des aptitudes et des compétences de chacun :

- Acheteurs : pour l'évaluation des coûts de production, la détermination du prix de vente, l'achat des matières premières, etc.
- Producteurs : pour la fabrication du produit dans une chaîne de travail;
- Emballeurs : pour le choix du moyen à la fois le plus économique, le plus pratique et le plus attrayant de présenter le produit;
- Rédacteurs : pour la conception et la réalisation du matériel de promotion (lettres aux parents, affiches, annonces, etc.);
- Trésoriers : pour la gestion des coûts de production et la comptabilité des revenus des ventes.

Cette même année, on travailla aussi de façon complémentaire à la production d'un livre de recettes et à la présentation d'une pièce de théâtre. L'année suivante, on choisit plutôt de vendre des sapins et des boules de Noël, tout en conservant la présentation d'un spectacle, événement toujours populaire auprès des parents.

Manon Pothier et Isabelle Larente, toutes deux enseignantes de sixième année, soulignent le grand succès remporté par le projet de la chocolaterie, même s'il exigea de leur part beaucoup d'énergie et de travail. Elles ont pu en vérifier des effets mesurables chez leurs élèves, dont plusieurs manifestaient des problèmes d'apprentissage et de comportement :

- amélioration notable du comportement de quelques élèves qui se sont valorisés dans l'exécution de leurs tâches;
- motivation accrue chez tous, avec un engagement dans un projet commun qui les passionnait et qui leur donna l'occasion de vivre une réussite personnelle et collective;
- mise en situation de communication réelle en lecture et en écriture, occasion d'un transfert en mathématique et exploitation systématique de l'informatique.

Tous les participants furent mobilisés dans ce projet et fortement motivés aux différentes étapes de sa concrétisation. La collaboration des parents se révéla particulièrement soutenue et efficace. Succès notoire dont on parle encore à Windsor et qui permit ce déplacement inoubliable vers la métropole du Canada.

L'école Louis-Saint-Laurent, à Compton, se caractérise par un dynamisme qui se concrétise chaque année dans la mise en œuvre d'un grand projet mobilisateur de l'ensemble des élèves et du personnel. L'année 2002-2003 fut particulièrement remarquable à cet égard, souligne Marielle Genest, la directrice.

Dans le cadre du programme visant la valorisation de la culture d'un milieu, on a choisi un thème unificateur : l'histoire de l'écriture au fil du temps, de la préhistoire à nos jours. Un cheminement engageant toutes les classes et qui s'étendait sur toute l'année scolaire fut planifié autour d'un objectif prioritaire : développer l'habileté des élèves à s'exprimer oralement avec aisance, fluidité et clarté. La préparation d'un grand spectacle de fin d'année devait polariser et soutenir l'intérêt des élèves et permettre d'intégrer l'initiation à plusieurs formes d'art : musique, chant, danse, mime, dessin, etc.

De septembre à janvier, chaque enseignante ou enseignant présenta un atelier tous les neuf jours. Plusieurs genres littéraires furent ainsi abordés : fables de La Fontaine, théâtre de Shakespeare, légendes, comptines, etc. Puis, on proposa des activités variées, par exemple, un cercle de poésie, l'étude du *Petit prince* de Saint-Exupéry ou l'apprentissage d'un instrument ancien, le psaltérion.

Au retour de la semaine de relâche, au cœur de l'hiver, on afficha une « ligne du temps » dans la salle des profs; chaque classe choisit alors un segment de l'histoire de la civilisation qu'elle aurait à étudier de manière plus poussée. Et chaque groupe commença la lointaine préparation d'un numéro en vue du spectacle qu'il donnerait au mois de juin :

- Maternelle : préhistoire,
- Première année : chant et danse,
- Deuxième année : Mozart,
- Troisième année : adaptation et mime d'une légende amérindienne,
- Quatrième année : conte : *Le chat botté*,
- Cinquième année : journal de bord des marins découvreurs de l'Amérique,
- Sixième année : bandes dessinées.

Une personne-ressource vint à la rescousse pour assurer l'unité et la liaison entre les différentes pièces du programme. Des entrevues permirent de répartir les rôles selon le goût et les talents de chaque élève.

Après quelques semaines de répétitions fébriles et de travaux préparatoires (costumes, décors, accessoires, etc.) qui envahirent l'établissement d'un bourdonnement incessant et qui unirent les efforts de tous dans un élan de solidarité incroyable, le grand jour arriva. Un public nombreux et enthousiaste vint applaudir la performance des élèves dans un spectacle qui s'afficha sous un titre évocateur : « Des mots qui nous rassemblent ».

Dans une riche variété de numéros, tous les élèves défilèrent sur la scène : danses, jongleries, acrobaties, musique, chant, livre géant illustré par les élèves et dont on tournait les pages accompagnaient l'expression orale d'un captivant panorama de l'histoire des mots. Tous ces jeunes rassemblés sur les planches clôturèrent le spectacle par la chanson d'Yves Duteil *La langue de chez-nous* .

L'événement a fait époque dans les annales du village de Compton. La collégialité des enseignants s'en est trouvée consolidée. La coopération entre les élèves, déjà amorcée par une pratique généralisée du jumelage, a connu un progrès marquant. Dix-sept élèves se sont initiés au jeu du psaltérion. Quelques-uns se sont rendus à Saint-Venant-de-Paquette, chez Richard Séguin, pour participer à un « Sentier poétique ». Les revenus du spectacle ont contribué à la réalisation du parc-école. Voilà un bilan dont les artisans sont très fiers. « Une école qu'on ne voudrait pas quitter », assurent avec conviction Kathy Lapointe, enseignante de cinquième et de sixième année, et Hélène Bureau, responsable de la classe maternelle, qui nous ont fait le récit enthousiaste de cette belle aventure.

Alors que toute concurrence serait en principe suspecte dans nos écoles, au profit des valeurs de collaboration et de coopération, voici qu'un établissement scolaire de Sherbrooke met en relief une exploitation saine d'une forme de compétition entre des groupes d'élèves, qui invite au dépassement de ses limites et au plein développement de son potentiel. Le pavillon Saint-François de l'école secondaire de la Montée propose à ses 600 élèves de première et deuxième année de participer en permanence à un grand jeu inspiré de la légende des chevaliers de la Table ronde, dont

l'émulation sert d'aiguillon constant. Ce programme, lancé depuis septembre 2002 sous le titre *Les Conquérants de la Montée*, tient maintenant lieu de projet éducatif de l'établissement. Il fut élaboré dans la mouvance des plans de réussite.

Vingt-quatre classes, chacune étant placée sous la responsabilité d'un enseignant titulaire, sont regroupées en douze clans de quarante à cinquante élèves. On a choisi délibérément d'associer deux groupes hétérogènes, par exemple une classe de cheminement particulier de première secondaire et une classe ordinaire de deuxième. Chaque clan reçoit un nom : Île du Loch, Hautes Terres, Druides de la Crypte, etc. De cette façon, on estime que tous les élèves peuvent contribuer au succès de leur clan en mettant en valeur leur forces personnelles.

Dès le début de l'année scolaire, tous les clans amorcent – sous la gouverne des deux titulaires – un parcours de conquête du Saint-Graal : un trophée très convoité, exposé en permanence dans le hall d'entrée de l'école. Cinq axes de développement servent de base à la grille d'évaluation des aspirants chevaliers, qui peuvent enrichir leur clan respectif de points attribués à chaque étape par un Grand Conseil des sages :

- Résultats scolaires : la performance est prise en compte, mais aussi le maintien du rendement et surtout l'amélioration;
- Vie communautaire : toutes les formes d'engagement des jeunes dans leur communauté sont reconnues;
- Vie scolaire : le respect du règlement de l'école est récompensé, mais aussi les progrès enregistrés par les élèves dans leur comportement;
- Environnement : tout projet de promotion, de sauvegarde et de respect de l'environnement obtient une reconnaissance (activités de récupération et de nettoyage, décoration de locaux, etc.);
- Tournois : la performance, la participation et l'encouragement fournis à l'occasion des tournois organisés à divers moments de l'année permettent aussi aux clans d'accumuler des points.

Enfin, la catégorie « Honneur au mérite et à la bravoure » permet de souligner et de récompenser les élèves qui s'illustrent de façon particulière à l'école ou dans leur milieu de vie.

À la fin de chaque étape, le Grand Conseil des sages (dix enseignants, la direction et un membre des services complémentaires) se réunissent pour décerner les points dont le total le plus élevé désignera le clan gagnant de l'étape. Ce clan reçoit alors un montant d'argent destiné à la réalisation d'une activité. À la fin de l'année, le clan qui obtient le plus grand nombre de points au tableau cumulatif est consacré grand champion des *Conquérants de la Montée*. Il passe alors à la postérité : son nom est gravé sur la coupe du Saint-Graal. Une mention d'excellence lui est attribuée au gala Méritas et un camp de deux jours est organisé à l'intention des champions et championnes.

Des projets concrets sont aussi réalisés à l'intérieur de l'horaire scolaire. Tous les titulaires sont alors en classe avec leur groupe et travaillent à la mise en œuvre d'un projet commun. Par exemple, le premier travail proposé aux élèves fut d'identifier les armoiries de leur clan : signification du nom du clan, définition historique, choix d'une devise, conception d'armoiries selon les règles de l'héraldique, etc. Les travaux furent jugés remarquables par leur qualité et à cause de l'imagination dont les jeunes ont fait preuve.

Si les retombées de ce projet éducatif pour la réussite scolaire proprement dite restent encore à analyser, on peut déjà établir un premier bilan général positif :

- Tout le personnel de l'école est maintenant plus uni et travaille de concert à la mise en œuvre de ce formidable projet;
- Le Conseil de la table ronde (ou conseil des élèves) est désormais présent, visible et engagé plus que jamais dans la vie de l'école;
- Les élèves participent avec entrain à toutes les activités liées au projet. Leur lien d'appartenance à l'école est particulièrement manifeste au moment où les clans sont réunis : tournoi de la rentrée, tournoi de l'Halloween, périodes-projets sur les armoiries, etc.;
- Les élèves développent des relations significatives avec les jeunes des autres classes;
- Le système de pointage adopté amène les élèves à se centrer davantage sur les forces de leurs camarades de classe plutôt que sur leurs faiblesses. Chaque clan espère récolter le maximum de points en faisant ressortir le meilleur de chacun de ses membres;
- L'école jouit maintenant d'une meilleure visibilité et d'une meilleure reconnaisssance sociale, comme en témoignent les reportages dans des revues et des journaux, les entrevues télévisées, etc.

C'est avec une juste fierté que Maxime Lamirande (enseignant en adaptation scolaire) et Marc Deslauriers (professeur d'arts plastiques) ont présenté cette réalisation franchement exceptionnelle. Ils comptent continuer de l'améliorer, notamment en l'intégrant mieux dans l'horaire scolaire.

Cette parade de sept projets – parmi tant d'autres sans doute – témoigne de l'imagination, de l'énergie et de l'engagement du personnel des écoles :

- Tous les exposés ont souligné scrupuleusement le lien avec la réforme scolaire : on a précisé les domaines touchés, les compétences développées et les critères d'évaluation. Presque tous les projets supposaient une intégration des matières;
- La plupart des initiatives proviennent de milieux situés en région éloignée ou en zone défavorisée économiquement, et souvent dans un contexte où l'on dénombre plusieurs élèves en difficulté;
- La solidarité croissante du personnel enseignant est maintes fois mise en évidence : il s'agit en majorité de projets d'école ou de projets mobilisant plusieurs classes ou plusieurs écoles vers un objectif commun;
- Le contenu culturel de certaines réalisations est souvent de haut niveau : l'enfant de la maternelle de Saint-Isidore qui plonge dans la préhistoire, les dix-sept élèves de Compton qui s'initient au psaltérion, ceux de Katevale qui entrent en communication avec leurs pairs de Norvège, ces jeunes du quartier est de Sherbrooke qui maîtrisent les règles de l'héraldique, etc.;
- Le partenariat avec les ressources du milieu enregistre des progrès : la forte participation des parents à la galerie des arts de Saint-Isidore et au spectacle de fin d'année à Compton, la collaboration des organismes et des entreprises au congrès d'Asbestos, l'engagement des parents dans la chocolaterie de Windsor, l'accueil des stagiaires à Lac-Mégantic, l'intérêt des médias pour les exploits des conquérants de la Montée, etc.;
- La consécration des TIC comme outils pédagogiques quasi indispensables illustrée par la ZAR;
- Enfin, la confirmation de la viabilité d'un objectif : la réussite pour tous, à partir de cibles et de défis taillés sur mesure, dans une ambiance stimulante et valorisante.

Merci aux enseignants et aux enseignantes de l'Estrie de nous fournir cette éclatante marque de foi dans les ressources des jeunes en formation et en apprentissage.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Une approche de l'enseignement de la lecture et de l'écriture entièrement centrée sur l'élève

À l'aube des vacances estivales, une élève me demande : « Est-ce qu'on va pouvoir venir emprunter des livres dans ta classe quand on sera en deuxième année? » Rien ne pourrait me réjouir davantage. C'est le fruit d'une année d'expérimentation et la récompense que j'attendais.

J'enseigne à des élèves de première année dans une école d'un milieu principalement allophone et défavorisé. Depuis un an, ma collègue et moi utilisons une nouvelle approche de l'enseignement de la lecture et de l'écriture que j'ai rapportée d'un séjour de deux années aux États-Unis. À notre grande joie, nous constatons que les résultats obtenus en ce qui concerne la lecture et l'écriture auprès de nos élèves sont épatants.

Pendant mes études à l'Université d'Arizona (programme menant à l'obtention d'une maîtrise en éducation terminé en juin 2001), j'étais fascinée par cette approche de l'enseignement de la lecture et de l'écriture adoptée par mes consœurs américaines. Une approche entièrement centrée sur l'élève, adaptée à la vitesse de développement de chacun et où les livres occupent une place très importante. Une approche qui se marie parfaitement au Programme de formation de l'école québécoise. Une approche à l'égard de laquelle nous avions tout de même certaines réserves… Les changements font toujours un peu peur.

Nous avons affronté nos peurs en délaissant tout doucement les manuels scolaires et les cahiers d'exercices pour faire une place plus grande aux livres de littérature jeunesse. Maintenant, nos activités quotidiennes incluent notamment la lecture partagée, la lecture guidée, la lecture autonome, la lecture de livres par l'enseignante, des analyses de textes littéraires et documentaires ainsi qu'un moment d'écriture. Nous prévoyons également des sorties régulières à la bibliothèque de notre quartier et au théâtre, des rencontres avec des auteurs ainsi que de nombreux moments d'échange et de coopération entre les élèves.

Photo : Denis Garon

La lecture partagée

La lecture partagée s'effectue en grand groupe avec des livres géants (que nous fabriquons à l'aide d'albums découpés) ou d'affiches dont les textes sont prévisibles. Lors de cette activité, l'enseignante lit en pointant chaque mot et invite les élèves à lire avec elle lorsqu'ils se sentent prêts. La relecture du grand livre à quelques reprises au cours de la semaine permet éventuellement à tous les élèves de se joindre à la lecture à l'unisson. C'est à partir des grands livres, donc en contexte, que nous enseignons les lettres et les sons.

La lecture guidée

Pour la lecture guidée, nous formons des groupes homogènes de quatre ou cinq élèves en fonction de leur niveau d'habileté. Nous travaillons avec de petits livres gradués. Il est fondamental de choisir des livres dont les élèves pourront décoder au moins 90 p. 100 des mots. Si leurs résultats se trouvent en deçà de ce pourcentage, ils seront en situation de frustration, ce que nous devons éviter à tout prix. Cette année, pour débuter, nous avons surtout utilisé les livrets de lecture de la série « À mots découverts », un peu empoussiérés, mais bien adaptés aux besoins des élèves. Pour la seconde partie de l'année, sur la recommandation de M^me^ Jocelyne Giasson, professeure à l'Université Laval, nous avons acheté des livres plus récents de collections telles que « À pas de loup », « Chanteloup » et « Milan poche benjamin ».

Chaque jour, pendant une période de 15 à 20 minutes, nous réunissons un groupe d'élèves. Chaque élève a le même livre en main. Cela suppose que nous ayons plusieurs exemplaires de chacun des livrets utilisés. L'activité débute par une préparation à la lecture : présentation de l'intention de lecture, observation des images, discussion, prédictions et attention particulière aux mots difficiles qui seront rencontrés. Ensuite, chaque élève lit le livre tout seul. Pendant cette lecture à voix basse, l'enseignante doit s'assurer que chaque élève utilise toutes les stratégies de décodage et de compréhension à bon escient. Elle le guide et l'oriente vers les stratégies qui ne sont pas acquises.

Après la lecture, les élèves se réunissent de nouveau pour faire un retour sur leurs prédictions et discuter du texte. Nous faisons également le point sur les stratégies de lecture utilisées : « Est-ce qu'il y a un mot que tu as eu de la difficulté à lire? Qu'as-tu fait pour te débrouiller? Quelle stratégie as-tu utilisée? » Avec le temps, les élèves ont développé la capacité de reconnaître clairement et d'utiliser efficacement les stratégies de dépannage. Lorsque celles-ci sont bien maîtrisées et quand ils se sentent prêts, ils peuvent tout doucement commencer à lire en silence. Les livres sélectionnés minutieusement par l'enseignante pour la lecture guidée sont ensuite distribués dans des paniers dûment identifiés pour la lecture autonome.

La lecture autonome

Lors de la période de lecture autonome (au moins 15 minutes par jour), les élèves sont invités à relire les livres qu'ils ont lus pendant la lecture guidée. Cette période est consacrée à la pratique. Chacun se trouve un petit coin tranquille dans la classe ou dans le corridor pour lire. Même la prof! Les élèves adorent ce moment parce qu'ils découvrent leur capacité à lire des histoires complètes, des livres entiers. C'est très motivant pour eux. Plus le temps avance et plus le nombre de livres à lire augmente dans les paniers. Plus de livres, plus de choix et de plus en plus de plaisir au fil des jours!

La relecture de livres est fondamentale dans le contexte de notre approche. Elle permet de développer l'habileté à reconnaître les mots

courants globalement ainsi que la fluidité et l'assurance de l'élève. Pendant la lecture autonome, les élèves doivent être capables de lire au moins 98 p. 100 des mots du livre qu'ils choisissent. Il importe donc que l'enseignante sélectionne de façon appropriée (en fonction des différents niveaux d'habileté) les livres qu'elle met à la disposition de chaque groupe d'élèves.

L'enseignement des stratégies de lecture n'est pas suffisant, il faut aussi donner le goût de lire aux élèves et les amener à développer leur niveau de compréhension à l'écoute (Trelease, 1989). Une autre activité importante est donc celle où nous lisons des livres de qualité aux élèves. Nous avons toujours lu des livres à nos élèves, mais nous n'avions jamais planifié quotidiennement un temps pour le faire. Nous lisions quand nous avions un moment libre. Depuis cette année, nous prévoyons une période quotidienne de ce type de lecture. Chaque jour, nous lisons un livre de qualité (fiction ou documentaire) aux élèves. Parfois nous le faisons simplement pour le plaisir. Parfois, nous faisons suivre la lecture d'une discussion et d'une analyse.

Les analyses de livres permettent de développer le niveau de compréhension et le plaisir des élèves. Ainsi, en 2001-2002, dans ma classe, nous avons fait une étude comparative d'histoires sur le thème de la différence, une étude des auteurs Charles Perrault et Jasmine Dubé, une recherche sur le chien, une autre sur les ours ainsi qu'une analyse d'histoires d'ours (distinction entre la vérité et la fiction). Mes élèves ont présenté leurs travaux sur les ours au Festival des sciences de la Commission scolaire de Montréal à la fin du mois d'avril 2002.

L'apprentissage de l'écriture est intimement lié à celui de la lecture. C'est pourquoi nous prévoyons une période complète d'écriture par jour. Journal personnel, lettres, poèmes, histoires, rapports de recherche... tous les types de textes sont d'abord modelés par l'enseignante à l'aide du rétroprojecteur. Celle-ci réfléchit à voix haute en écrivant ses propres textes. Elle modèle ce qu'une auteure experte fait : la recherche des idées, la préparation de la phrase, le lien entre les sons et les lettres, les espaces entre les mots, la majuscule, le point, etc. Les élèves observent l'experte, l'aident à rédiger, puis ils écrivent leur propre texte.

Dans ce contexte, nous encourageons l'écriture provisoire et personnelle des élèves. Ces derniers se servent de ce qu'ils connaissent des mots pour rédiger des textes personnels. Plus question de leur fournir les mots qu'ils ne savent pas encore écrire. Ils peuvent copier ceux qui sont affichés en classe, mais ils doivent également faire l'effort d'établir la relation entre les sons et les lettres, entre l'oral et l'écrit. Cela renforce leur habileté à lire et à écrire.

Au début de l'année scolaire, lorsque les élèves sont invités à écrire leur journal, ils se limitent souvent à un dessin. Puis, petit à petit, nous voyons apparaître des lettres, des mots, des sons et des phrases sous le dessin. Chacun progresse à son rythme. Nous avons été ravies de constater que l'écriture provisoire et personnelle facilite les progrès en matière de lecture et d'écriture. Les craintes que nous avions de ne pas voir ces progrès apparaître (nous ne faisons pas assez confiance aux élèves!) se sont rapidement dissipées pour faire place à un sentiment d'émerveillement. Dans nos classes précédentes, nous n'avons jamais eu de jeunes auteurs (et lecteurs) aussi prolifiques.

D'autres activités d'écriture, telles que l'écriture partagée, l'écriture interactive et l'atelier d'écriture, complètent nos interventions pédagogiques à cet égard. Pendant l'activité d'écriture partagée, l'enseignante écrit sur des tablettes géantes le texte que les élèves lui dictent. L'écriture interactive implique le partage du marqueur entre les élèves qui composent un texte en groupe. Guidés par l'enseignante, les élèves écrivent à tour de rôle sur des feuilles géantes. Des ateliers d'écriture sont également organisés sporadiquement par l'enseignante pour travailler certains aspects de l'écriture. Ces ateliers peuvent être individuels ou en groupe. Il importe de bien observer les rédactions de chacun pour y relever des points à travailler. Par exemple, en examinant les textes très longs que certains de mes élèves produisaient à la fin de l'année, je me suis rendu compte qu'ils étaient déjà prêts à apprendre le concept de paragraphe. J'ai donc réuni les quelques élèves visés pour une minileçon sur ce sujet.

Nous croyons que la pratique quotidienne de la lecture partagée, de la lecture guidée, de la lecture autonome, de la lecture de livres par l'enseignante, des analyses de textes littéraires ou documentaires ainsi que de l'écriture provisoire et personnelle a mené nos élèves de première année au succès et au plaisir de la lecture et de l'écriture.

En avril 2002, une collègue et amie d'une autre école a assisté à une période de lecture autonome dans ma classe. Elle était emballée par ce qu'elle voyait : « Tous tes élèves lisent avec une aisance remarquable! » Oui. Ils lisent tous aisément les livres qui sont à leur niveau. Quelques-uns en sont encore aux livres de débutants, mais la plupart lisent leurs premiers romans. L'important, c'est qu'ils se sentent capables et qu'ils aient développé le goût de lire.

Photo : Denis Garon

Bien sûr, Maha, que tu vas pouvoir venir dans ma classe emprunter tes livres *préférés* quand tu seras en deuxième année. J'en serai très heureuse!

M^me^ Jocelyne Prenoveau est enseignante à l'école Saint-Benoît de la Commission scolaire de Montréal.

Références bibliographiques

CUNNINGHAM, P.M., D.P. HALL et C.M. SIGMON. *The Teacher's Guide to the Four Blocks*, Greensboro, NC, Carson-Dellosa, 1999.

FOUNTAS, I. C. et G. S. PINNELL. *Guided Reading : Good First Teaching for All Children*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1996.

GIASSON, J. *La lecture : de la théorie à la pratique*, Montréal, Gaëtan Morin, 1995.

HOFFMAN, J.V. « Critical Reading/Thinking Across The Curriculum : Using I-Charts to Support Learning », *Language Arts*, vol. 69, février 1992, p. 10-16.

MOONEY, M.. « Guided Reading Beyond the Primary Brades », *Teaching K-8*, septembre 1995, p. 75-77.

ROSER, N.L. et J.V. HOFFMAN. « Language Charts : A Record of Story TimeTalk », *Language Arts*, vol. 69, janvier 1992, p. 44-51.

TRELEASE, J. « Jim Trelease Speaks on Reading Aloud to Children », *The Reading Teacher*, décembre 1989, p. 200-206.

Photo : Denis Garon

COMMUNIQUER DE FAÇON APPROPRIÉE

PIERRE ANGULAIRE DE LA FORMATION DES JEUNES

La compétence transversale « Communiquer de façon appropriée » est associée naturellement au cours de français. Toutefois, ses composantes « s'approprier divers langages », « recourir à divers modes de communication » et « gérer sa communication » en démontrent bien la dimension transversale. L'acte de communiquer n'est-il pas un besoin vital pour tout individu? Le langage ne vient-il pas de ce désir de se faire entendre, d'entrer en relation avec autrui et d'être reconnu?

Pourtant, la communication est trop souvent reléguée à une fonction utilitariste prise en charge par le cours de français dans sa composante strictement linguistique, laquelle évacue toutes les autres formes de langages.

Ne faut-il pas réhabiliter toutes ces autres formes de communication, soient-elles non verbales ou symboliques?

De fait, le geste de communiquer suppose la socialisation et la structuration de l'identité en permettant à l'individu de s'exprimer tout en exploitant les ressources des différents langages. Cette compétence transversale, pierre angulaire de la formation des jeunes, s'inscrit dans cette mouvance qui souligne l'interdépendance des compétences.

Communiquer, c'est aussi être conscient de l'importance de la variété des codes pour arriver à transmettre un message qui tienne compte des composantes de la communication en fonction d'une intention précise et claire. Le rôle de l'école, dans ce contexte, n'est-il pas de faire connaître à l'élève l'importance du code dans sa rigueur pour permettre une communication moins empreinte d'équivoques? Si *le langage est source de malentendus…*, c'est souvent à la périphérie des cours et des programmes que les conséquences du manque de communication se manifestent. Par exemple, les graffitis pourraient être, à l'instar de la violence verbale, des manifestations de manque de ressources émotives, linguistiques et artistiques pour exprimer une colère, une peur ou une révolte.

D'autre part, il existe une étiquette propre à la communication par Internet dont l'école devrait maintenant se préoccuper pour éviter un trop grand divorce entre l'imprimé et le virtuel.

Toutes ces constatations ont soulevé plusieurs questions auxquelles nous avons tenté de répondre.

- Comment rendre l'élève sensible à l'importance de communiquer en tenant compte de la diversité des situations?
- Comment faire de la communication, dans toutes ses dimensions, une préoccupation de la communauté éducative qu'est l'école?
- Comment permettre à l'élève de se bâtir un éventail de stratégies de communication?
- Comment développer chez les jeunes leur sens critique par rapport aux nouvelles technologies en ayant conscience des dérives possibles?
- Comment amener les enseignantes et les enseignants, sur une base individuelle mais aussi collective, à prendre conscience de l'importance de cette compétence clé dans la formation du jeune, en ayant à cœur de toujours développer la leur? Citons ici Pinker (1993) : « *… le langage humain est une merveille de la nature puisqu'il constitue un système infini qui est maîtrisé par des êtres aux capacités cérébrales limitées…* » donc toujours en développement…

Devant l'ampleur du sujet, nous avons fait des choix dans le traitement du dossier. Pour l'amorcer, un article de fond signé par Michel Aubé précise la place de la communication dans l'ensemble de la formation des jeunes. Marie-France Laberge dresse ensuite un portrait de la communication à l'ère du numérique. Nous ne voulions pas non plus négliger ce qui se fait déjà dans les écoles quant à la prise en compte de la compétence transversale à communiquer de façon appropriée. Luce Brossard relate ici cinq projets qui touchent différents domaines disciplinaires du Programme de formation de l'école québécoise. De son côté, Lise Lagacé a visité une bibliothèque qui s'est donné un mandat particulier en laissant à cette compétence toute la place qui lui revient.

Nous avons aussi pensé aux élèves qui éprouvent des difficultés sur le plan de la communication. Une équipe de la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du ministère de l'Éducation s'est penchée sur la question.

Il nous fallait également aborder l'épineuse question du français écrit dans toutes les disciplines. Deux experts du domaine, Clémence Préfontaine et Gilles Fortier, nous font part de résultats de recherche.

La langue et les langages sont des outils essentiels pour permettre à chaque élève de décrire des processus et des stratégies. Louise Lafortune et Ginette Dubé, chercheures dans le domaine de la métacognition, ont fait ressortir les liens qui existent entre ce champ de recherche encore peu exploré et la communication.

Cet ensemble de textes saura, nous l'espérons, cerner une question fort complexe en illustrant les différents enjeux qu'elle suscite. Certains nous reprocheront, de ne pas avoir pris le risque de parler de la question de l'évaluation de cette compétence. Nous y avons pensé, mais avons voulu dans un premier temps bien camper l'ampleur de la compétence, avec l'intention arrêtée de revenir sur l'évaluation dans un prochain numéro.

C'est d'ailleurs avec la volonté d'illustrer de façon différente l'évolution de la compétence à communiquer que nous avons mis à profit notre site Internet, sur lequel vous pourrez trouver une illustration multimédia de cette compétence.

Nous espérons, que les différents articles proposés pourront soutenir les échanges et la réflexion des équipes-écoles parce que les innovations nécessaires à la prise en charge de cette compétence émergeront, d'abord et avant tout, de l'engagement et de la créativité de chaque milieu.

Dans le Programme de formation de l'école québécoise, à l'énoncé des diverses compétences transversales, celle qui concerne l'ordre de la communication arrive en queue de liste. Un tel positionnement peut facilement laisser croire qu'elle apparaît moins importante que les autres, ou en tout cas qu'elle n'occupe pas de statut privilégié dans l'ensemble des compétences visées par le programme. Elle semble parfois même reléguée à une fonction plus ou moins utilitariste, comme si le fait de communiquer ne constituait qu'un moyen, aisément maîtrisable parmi d'autres, de témoigner de ses connaissances et de ses acquisitions.

Or, il y a au contraire de fortes raisons de croire que cette compétence constitue **le terreau** même du développement de toutes les autres. Dans le présent article, nous allons tout d'abord rassembler un certain nombre d'arguments qui permettent de cerner ce rôle fondamental. Nous expliciterons ensuite les liens qui tissent une trame serrée entre cette compétence, la mission même de l'école et les principaux axes du programme que constituent les domaines généraux de formation et chacune des autres compétences transversales. Nous aborderons, dans un troisième temps, quelques-unes des caractéristiques qui font de la communication une compétence bien plus complexe qu'il n'apparaît au premier abord. Car celle-ci n'est pas seulement l'expression libre et gratuite de quelques états d'âme, mais un processus de socialisation intensive où l'acquisition d'un code conventionnel, issu d'une communauté culturelle, joue un rôle absolument déterminant. Communiquer repose aussi sur un travail de modélisation complexe, où chaque interlocuteur doit se construire une représentation adéquate des intentions de l'autre et valider cette interprétation de façon dynamique tout au long de l'échange. Cette brève analyse de la complexité de l'acte de communication nous permettra d'énumérer quelques dérives qui peuvent aisément en découler dans la mise en œuvre du programme de formation.

MATRICE D'ENSEMBLE DE TOUTES LES COMPÉTENCES

Énoncer que la capacité de communiquer contribue à l'unicité de notre espèce constitue pratiquement un lieu commun. Bien sûr, celle-ci existe chez d'autres espèces animales, mais il est à peu près certain qu'aucune autre ne dispose des capacités **déclaratives** qui nous permettent d'utiliser un code conventionnel pour décrire des objets, des événements ou des sentiments à d'autres individus dotés des mêmes capacités. Certains primates témoignent, il est vrai, d'une capacité minimale d'utilisation d'un code conventionnel, mais l'exercice de cette capacité reste toujours extrêmement limité en regard de ce qu'un jeune enfant arrive à maîtriser dès les premières années de sa vie.

Par ailleurs, cette tendance à communiquer constitue la trame de fond de plusieurs des activités humaines les plus « nobles » et les plus complexes. Ainsi, **toute production artistique ou culturelle** constitue fondamentalement un acte de communication, qu'il s'agisse d'un texte littéraire, d'un film, d'une peinture, d'une sculpture, d'une chorégraphie ou d'une pièce musicale. L'art est en effet toujours un témoignage et un message adressés par l'artiste à un public interlocuteur qui, par la lecture qu'il en fait, confère vie et dynamisme à l'œuvre produite. Le public peut se renouveler de génération en génération et l'œuvre rester toujours aussi vivante, pourvu qu'elle soit chaque fois réactualisée par une « lecture » nouvelle.

Mais la communication est tout aussi étroitement **imbriquée au cœur de l'activité scientifique** que dans l'art, car il n'existe pas de science en dehors de savoirs échangés entre pairs et négociés farouchement avec eux. Ce processus de validation réciproque des savoirs constitue d'ailleurs la source première de la rigueur scientifique, bien au-delà de tous les formalismes (Aubé et David, 2003). Il n'existe en effet pas de test plus robuste de la validité d'une théorie que le crible tassé de centaines de cerveaux, chacun rompu à une diversité de corpus de données, de paradigmes théoriques et de méthodologies de traitement. La communication scientifique constitue ainsi le moyen le plus épuré et le plus achevé par lequel s'élabore le savoir humain.

La capacité de communiquer est aussi intimement liée à notre **expérience émotionnelle**, car il semble bien que les émotions jouent leur rôle et déploient leurs fonctions adaptatives précisément par le moyen de l'expression. Que seraient en effet la joie, la colère ou la tristesse en dehors de l'expression qui rapproche les êtres, qui manifeste le plaisir des retrouvailles, qui réagit au risque d'une transgression ou qui lance désespérément un appel à l'aide. À quoi servirait le cri de détresse du jeune animal — outre l'alerte au prédateur — si le secours d'un parent ou d'un allié bienveillant n'était pas du même coup sollicité? Du point de vue de l'évolution, pourquoi aurait pu être sélectionnée la joie exubérante de votre chien emmené en promenade, sinon pour raffermir les liens d'attachement qui lui garantissent votre attention et les soins requis? Chaque émotion particulière opère ainsi, par le biais de l'expression, comme un puissant véhicule des intentions éprouvées par les acteurs en présence et des engagements qui les relient (Aubé, 2001).

Mais si elle est déjà tissée à même les profondeurs ancestrales de notre cerveau, l'activité de communication se prolonge aussi **au cœur des avancées les plus récentes et les plus audacieuses de notre technologie**. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) envahissent ainsi à une allure débridée chacune des sphères de l'activité humaine, se conjuguant avec force à la technologie de l'imprimé qui, depuis Gutenberg, a si radicalement influencé le déploiement de toutes les activités humaines. Or jusqu'ici, c'est surtout le « I » des TIC — le volet de l'information — qui a été prévalent, en facilitant l'accès à une multiplicité et à une diversité explosive de connaissances, mais il y a tout lieu de croire que le « C » — le volet de la communication — qui en est encore à ses premiers balbutiements avec le développement des outils de travail collaboratif, deviendra de plus en plus important et occupera sans doute l'avant-plan de cette technologie. Or, les TIC impulsent déjà la majorité des domaines de recherche, en assurant le regroupement et la diffusion de leurs savoirs respectifs et en catalysant un échange et une interaction plus intenses entre les chercheurs.

Finalement, la communication constitue aussi **l'un des fondements de l'institution scolaire** et elle a même présidé à son apparition, puisque l'école a suivi de près l'apparition de l'écriture en assurant sa nécessaire diffusion. On considère en effet que la nature même de l'écriture, qui repose intrinsèquement sur le code conventionnel et

Photo : Denis Garon

l'arbitraire du signe, requérait un tel dispositif de transmission et de socialisation. Alors que plusieurs des apprentissages quotidiens pouvaient s'appuyer sur l'observation personnelle et sur l'imitation, le caractère conventionnel et arbitraire du code écrit obligeait au contraire à une transmission organisée et systématisée. La nature de l'école reste ainsi traversée de cette caractéristique intrinsèque, qu'elle harnache à son tour au service de multiples constructions, aussi bien personnelles que sociales.

La communication apparaît en effet essentielle pour la **construction de l'identité personnelle**, comme l'ont déjà si bien compris des penseurs tels que Georges Herbert Mead (1963) ou Vygotsky (1978). Cette identité est avant tout construite socialement par l'insertion de l'individu dans une collectivité qui le « nomme » et lui confère une place et un rôle. C'est en effet l'intériorisation du regard des autres et de la position qui nous est assignée dans le réseau familial et social qui servira de matériau premier pour la construction identitaire. Car à quoi sert cette identité, sinon à nous positionner en nous distinguant des autres et à nous établir en relation avec eux? Or, ce sont précisément les échanges et les interactions qui déterminent ce positionnement et cette mise en relation. Nous verrons plus loin que la communication sert précisément la coordination des intentions par la formulation d'engagements implicites qui nous relient aux autres et nous spécifient comme interlocuteurs distincts et responsables. Nous verrons aussi que le code linguistique constitue un dispositif extrêmement efficace pour véhiculer ces intentions et ces engagements.

L'activité de communication apparaît également indispensable à la réalisation **d'apprentissages complexes**. C'est d'ailleurs l'un des postulats de base du socioconstructivisme que l'on doive communiquer pour apprendre. Dans cette perspective, les connaissances apparaissent indispensables à la coordination des actions; de plus, elles ne peuvent servir efficacement cette coordination que si elles ont été socialement construites et que leur sens a été activement négocié entre les membres d'une même communauté. L'une des caractéristiques les plus fondamentales de l'activité scientifique adulte consiste précisément dans une validation réciproque des savoirs, où chaque spécialiste met en partage et défend âprement sa compréhension des phénomènes. Il serait fort surprenant que le mécanisme qui assure la plus grande robustesse et la meilleure validité possible des savoirs construits par les adultes n'opère pas également de façon tout aussi profonde et efficiente dans la construction des connaissances des plus jeunes.

L'activité de communication joue également un rôle crucial dans **la formation civique** des citoyens. Les recherches dans le domaine de la pragmatique et des « actes de langage » révèlent en effet que l'on ne parle pas « pour ne rien dire » et que chaque énoncé linguistique est un acte qui engage les interlocuteurs (Austin, 1970; Searle, 1972). Si vous demandez l'heure à quelqu'un dans le métro et que sa réponse erronée entraîne un retard important à une réunion de bureau, ou pire encore, vous fait rater l'avion, vous serez en droit d'être profondément irrité. Car lorsque l'on sollicite une telle information, c'est généralement pour agir sur cette base et l'on peut s'attendre à ce que l'interlocuteur ait livré une information fiable. C'est de cela que l'on parle lorsque l'on dit que chaque énoncé comporte au moins un engagement implicite qui relie les interlocuteurs sur une base quasi contractuelle. C'est la fonction même du langage que d'assurer la coordination des actions et le partage de ressources. Il s'agit donc d'un dispositif qui repose intrinsèquement sur la fiabilité des échanges et sur le respect d'un code conventionnel.

Par sa capacité à induire la coordination au sein d'un groupe et le respect des conventions de partage, la communication constitue du même coup l'un des fondements essentiels de **la vie en société**. Elle institue la mise en réseau d'appartenance, elle permet la circulation des informations et des ressources vitales qu'elles représentent et elle rend possible des rapports de coopération et de réciprocité entre les membres d'un groupe. Elle se situe ainsi d'emblée au cœur même de la mission de socialisation de l'école.

Par l'importance extrême qu'elle revêt au cœur de l'identité humaine et au cœur de l'institution scolaire elle-même, la compétence de l'ordre de la communication occupe évidemment une place prépondérante dans la structure du programme de formation. Elle sert d'abord étroitement la **triple mission de l'école** : socialiser, bien sûr, comme on vient tout juste de le mentionner, mais aussi instruire et qualifier, puisque dans une perspective socioconstructiviste, ces deux volets requièrent une construction collective et une négociation du sens qui ne peut s'effectuer que dans et par des gestes de communication où chaque interlocuteur tient alors un rôle responsable.

Mais la compétence transversale de l'ordre de la communication **se profile également derrière chacune des autres compétences**. C'est bien évidemment le cas, comme nous l'avons déjà souligné plus haut, pour les compétences à coopérer de façon réciproque, à actualiser son potentiel et structurer son identité et à exploiter les TIC. Étroitement liée à cette dernière, la compétence à exploiter l'information repose sur la capacité de sélectionner des sources pertinentes, notamment à travers les médias, mais aussi à travers l'échange avec des experts. Elle invite aussi à l'analyse critique, à l'évaluation de la validité des données et à la capacité de confronter plusieurs sources. Cela nous conduit directement à la compétence à exercer son jugement critique, dont certaines composantes consistent justement à exprimer son opinion et à la relativiser en la comparant à celle des autres à travers l'échange. La compétence à mettre en œuvre sa pensée créatrice repose entre autres sur la capacité à exprimer ses idées sous formes diverses, à être réceptif à de nouvelles idées et à se représenter divers points de vue, notamment en intégrant ceux des autres.

Les deux compétences qui semblent les moins directement liées à la compétence en communication concernent la résolution de problèmes et la mise en œuvre de méthodes de travail efficaces. Et pourtant elles sont alimentées toutes les deux par la compétence à communiquer de façon appropriée et elles sont l'une et l'autre très étroitement apparentées. La compétence à résoudre des problèmes repose d'abord sur la capacité à analyser les éléments de la situation et à se représenter le problème. Elle se poursuit par l'inventaire de pistes de solution et par l'évaluation de leur pertinence respective. Elle se caractérise également par la capacité d'effectuer fréquemment des retours sur les étapes de résolution et par la capacité de produire un jugement en bout de parcours sur les conditions de réussite ou d'échec. D'une façon

très semblable, la compétence à se donner des méthodes de travail efficaces repose sur la capacité initiale à visualiser la tâche dans son ensemble, à identifier les ressources disponibles et à imaginer, là aussi, différentes voies de solution. Elle repose aussi sur la mise en œuvre du plan retenu et sur l'exploitation des ressources identifiées, qui peuvent évidemment inclure des personnes (avec lesquelles il faut donc communiquer). Elle se conclut par un retour rétrospectif sur les conditions de réussite ou d'échec et un jugement posé sur la pertinence et les limites de la démarche de résolution adoptée. Les ressemblances entre les deux compétences sont extrêmement grandes sur le fond et la passerelle qui les relie est en fait celle de la métacognition, c'est-à-dire de la capacité à réguler soi-même ses apprentissages et sa démarche de résolution.

Le lien subtil mais profond qui relie ces deux compétences avec la compétence de l'ordre de la communication, c'est que l'autorégulation et la métacognition consistent en fait à **entretenir une communication avec soi-même**, d'une façon fort semblable à celle qui opère entre deux personnes distinctes. De la même façon que la communication entre deux individus requiert la capacité à élaborer un modèle mental de ce que l'autre a compris et des intentions qu'il s'apprête à partager, la métacognition consiste dans la capacité à réfléchir sur notre propre compréhension du problème, sur les stratégies que nous avons adoptées et sur les raisons de nos propres choix. En ce sens, la communication fournit **le terreau où se développe la métacognition**. Georges Herbert Mead (1963) et Vygotsky (1978) considéraient d'ailleurs, chacun de leur côté, que les capacités argumentatives d'un individu se construisaient par l'intériorisation progressive de confrontations réelles effectuées entre des individus différents. La pensée articulée devient ainsi le théâtre privé où nous confrontons intimement avec nous-mêmes nos divers points de vue à propos d'un sujet ou d'une question.

Photo: Denis Garon

Finalement, bien que nous n'ayons abordé jusqu'ici que les compétences transversales, il n'est pas exagéré de proposer que la plupart des **compétences disciplinaires** reposent aussi sur l'exercice de la compétence en communication, dans la mesure où elles se présentent souvent comme une actualisation ou une spécification des compétences transversales. Cela est manifeste, par exemple, dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, où la première compétence porte sur la résolution de situations problèmes et la troisième sur la communication dans les langages propres à la discipline. Par ailleurs, la compétence en communication se profile également derrière chacun des **savoirs essentiels** retenus dans les différentes disciplines, puisque ceux-ci ont d'abord été nécessairement construits et validés collectivement à travers des activités intenses de communication. Ensuite, leur accès est conditionné par d'autres activités de communication entre des élèves, entre ces derniers et leurs enseignants et enseignantes, avec les « messages » contenus dans le matériel didactique ou encore, éventuellement, avec les experts mêmes de ces diverses disciplines.

La compétence de l'ordre de la communication traverse également chacun des **domaines généraux de formation**, bien que de façon parfois inégale de l'un à l'autre. Le fait est évident pour le domaine des « Médias » et assez transparent aussi pour le domaine « Vivre ensemble et citoyenneté ». Dans ce dernier cas, il est clairement question de sensibilisation aux situations de coopération, de respect des ententes ou des contrats et de recours au débat et à l'argumentation. Le domaine « Orientation et entrepreneuriat » recouvre diverses questions liées à la conscience de soi, à l'identification et à l'expression du potentiel personnel, à la connaissance des rôles sociaux et à l'insertion sociale ainsi qu'aux stratégies de coopération. Toutes des questions qui nécessitent, comme on l'a vu, l'exercice d'une bonne compétence en communication. Le domaine « Santé et bien-être » suppose une action concertée de l'ensemble du personnel, des parents, des professionnels de la santé et des jeunes. Il concerne étroitement les relations des élèves avec leurs parents et leurs amis, leurs relations sexuelles et amoureuses ou leurs comportements à risques, qui sont le plus souvent d'ordre social et qui relèvent fréquemment de problèmes d'insertion dans des sous-groupes de pairs. Ici encore, l'appel à la compétence en communication est quasi strident. Finalement, le domaine « Environnement et consommation » est celui qui semble solliciter le moins cette compétence. C'est oublier un peu rapidement que l'incitation à la consommation se fait essentiellement par les médias, à propos desquels il importe pour les jeunes de développer un solide jugement critique. C'est aussi oublier que l'attitude de responsabilisation à l'égard de l'environnement s'exercera souvent par le biais de prises de position publiques et d'actes de communication.

Nous avons vu jusqu'ici que la compétence en communication est extrêmement riche et complexe et qu'elle joue un rôle de premier plan dans le développement de toutes les autres compétences visées dans le programme de formation. Pourtant, il semble exister un préjugé tenace et répandu selon lequel la communication consiste en un processus relativement simple et spontané, qui relève surtout de la personne. Chacun aurait ainsi le droit et le loisir de communiquer ce qu'il veut, quand cela lui convient, de la façon dont il le choisit, et cette expression serait plus ou moins souveraine. Un exemple de cette attitude s'exprime à tout propos à travers le fameux « T'sais, veux dire… ». Or, cette expression paradoxale laisse plus ou moins entendre que le message va de soi et que l'interlocuteur doit forcément savoir de quoi il retourne.

C'est pourtant tout l'inverse qui se passe dans la majorité des situations de communication. On n'a pas accès à ce qui se passe dans la tête de l'interlocuteur, on n'en est qu'aux présomptions, on doit élaborer un modèle provisoire de ce qu'il sait et peut comprendre et on utilise les dispositifs de la langue pour essayer de traduire nos propres intentions et interpréter de la façon la plus intelligible possible celles de l'interlocuteur. Une conversation typique est un peu comme une chorégraphie entre des danseurs aveugles, où des bribes de sens seulement sont à peu près partagées et où chacun essaie de suivre l'autre sans trébucher et en recherchant constamment son équilibre. Mais c'est tout à fait grisant, car c'est la nature même de toute communication; quand chaque danseur est soucieux de suivre l'autre, et qu'ils sont tous les deux mutuellement engagés dans le processus, cela donne des résultats plutôt satisfaisants, même s'ils ne sont jamais complètement garantis.

Or, être compétent à communiquer, c'est justement manifester cette extrême attention au message de l'autre qui se traduit en réponse par un réajustement fréquent de nos propos, à la rencontre d'une interprétation mutuellement cohérente.

La communication est donc un constant processus d'édition. Et dans ce partage justement, la rigueur du code constitue souvent l'une des rares balises sûres et l'un des seuls référents stables entre les partenaires. Tout discours sur la soi-disant spontanéité de la communication, sur un relâchement permissif dans la maîtrise du code ou sur le droit à une expression totalement libre et idiosyncrasique ne constitue en définitive qu'une entrave au développement de cette compétence si précieuse et si complexe.

La prolifération des médias de masse, ces dernières décennies, et plus récemment des TIC et des technologies hypermédias n'a pas été sans complexifier le problème et au lieu de le simplifier, elle l'a parfois même dénaturé. L'une des difficultés qui découle de ces technologies, c'est souvent qu'elles offrent un « prêt à porter » médiatique qui ne recouvre pas nécessairement les intentions de l'interlocuteur. Utiliser massivement des images tirées des médias pour ses propres messages, c'est un peu comme puiser TOUTES ses phrases pour une lettre amoureuse dans les livres d'autres auteurs, sans couler soi-même ses propres passions dans le code ouvert et palpitant. Comme on l'a vu plus haut à propos des actes de langages, un énoncé que l'on formule soi-même est automatiquement porteur d'engagements et il établit un rapport à l'autre. Il est possible, bien sûr, d'utiliser tel ou tel vers particulièrement poétique comme véhicule de ses propres intentions; mais recourir systématiquement aux phrases des autres équivaut à abdiquer de son propre message. Or, peu d'élèves et même d'enseignants réalisent que le recours intensif à des illustrations réalisées par d'autres personnes– recueillies par exemple sur un site Internet – opère de façon tout à fait semblable. Le plus souvent, une image ainsi repiquée se retrouve vidée ou amputée de l'engagement personnalisé qu'elle véhiculait dans la communication initiale. On assiste ainsi à une véritable industrialisation de la communication, qui n'est pas sans rappeler l'industrialisation de l'alimentation. On croit produire plus, bien sûr, mais ces produits ont de moins en moins de saveur, ils sont hypercaloriques, mais ont perdu une grande partie de leur valeur nutritive et ils génèrent souvent, à long terme, des effets secondaires désastreux pour la santé.

Aux prochaines générations qui seront si bruyamment sollicitées par des produits médiatiques de toutes sortes, c'est donc l'un des défis majeur du programme de formation que d'assurer à ces jeunes le développement d'une solide compétence à communiquer. On a vu qu'il s'agit d'une porte d'entrée fabuleuse dans le programme et d'un levier extrêmement puissant pour favoriser, du même coup, le développement de toutes les autres compétences et la prise en compte des domaines généraux de formation. C'est aussi une clé irremplaçable pour l'accès à l'extrême diversité des savoirs humains et un entraînement durable à l'amélioration du sens civique. Améliorer les compétences en communication de toute une génération de jeunes, c'est finalement resserrer de façon significative et à long terme rien de moins que le tissu social des Québécois.

M. Michel Aubé est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Références bibliographiques

AUBÉ, M. « From Toda's urge theory to the commitment theory of emotions », *Cybernetics and Systems : An International Journal*, vol. 32, n° 6, 2001, p. 585-610.

AUBÉ, M. et R. DAVID. Communauté de recherche et formation scientifique des jeunes. Dans DEAUDELIN, C. et T. NAULT, (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : La place des outils technologiques*, Montréal, PUQ, Collection Éducation/Recherche, 2003, p. 211-228.

AUSTIN, J. L. *Quand dire, c'est faire*, Paris, Le Seuil, 1970.

MEAD, G. H. *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963.

SEARLE, J. R. *Les actes de langages*, Paris, Hermann, 1972.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

L'ÉCOLE À L'HEURE D'INTERNET

« Dans les années 60, au grand scandale des philosophes, j'ai dit qu'Hermès remplacerait Prométhée, c'est-à-dire que la société de communication remplacerait la société de production. J'ai dû attendre longtemps, quinze à vingt ans, pour que cela arrive… »

(Michel Serres, *Le virtuel est la chair même de l'homme*)

L'utilisation régulière de technologies de l'information et de la communication transforme-t-elle nos relations et communications interpersonnelles? Si oui, que signifie *communiquer de façon appropriée* dans le cadre des nouvelles pratiques sociales et des habitudes de communication que nous développons autour des TIC?

Communiquer, c'est structurer sa pensée pour diffuser des connaissances, confronter des idées, négocier, argumenter, choisir, partager des sentiments, valeurs, émotions, intuitions, perceptions. C'est grâce à la communication que chacun construit des idées et des concepts, les exprime et les confronte avec ceux des autres. Étant donné l'accroissement prodigieux des moyens d'information et de communication, il importe plus que jamais de s'interroger avec les élèves sur les langages qui conviennent le mieux à l'expression de nos pensées et sentiments dans un contexte donné… ce qui ne manquera pas de soulever bon nombre de questions d'importance, dont voici quelques exemples : avec les nouveaux outils de communication dont nous disposons, parlons-nous des mêmes choses aux mêmes destinataires? L'école doit-elle apprendre à adapter des contenus au médium de présentation? Quel nouveau sens nos espaces de communication virtuels donnent-ils aux concepts de distance et proximité, de présence et d'absence?

Temps : Parmi les modifications profondes que subit la communication humaine, le facteur *temps* joue un rôle important. Urgence et instantanéité sont les nouvelles mesures du temps. Elles semblent devenues des composantes à part entière de notre vie tant personnelle que professionnelle. Qu'advient-il du temps ralenti nécessaire à l'enseignement et à l'apprentissage? Certains moyens de communication favorisent le ponctuel alors que souvent, tout le sens se trouve dans la durée…

Codes : On assiste aussi à un renouvellement des langages à travers les technologies, la communication par les TIC ayant son propre système de signes et de structures. Le livre véhicule une culture, des valeurs; son apparence et le texte qu'il comporte suscitent des réactions affectives et sa mise en page révèle son organisation. Selon Lombard (2001), de plus en plus, les messages affectifs véhiculés dépendent d'éléments textuels et visuels, mais aussi d'éléments sonores et d'interactivité. « La puissance d'évocation de l'image et des sons décuple le message affectif que peut porter un simple énoncé de mots. » Nos jeunes ont maintenant des attentes et des réactions liées à leur connaissance du monde télévisuel, cinématographique, vidéographique et du multimédia et ils interprètent des signes et des symboles en fonction de leurs expériences antérieures liées à ces médias. Ce qu'ils doivent apprendre est que l'intérêt d'un document ne se situe pas dans le fait qu'il bouge beaucoup ou propose les dernières inventions logicielles, mais plutôt dans le fait qu'il intrigue et suscite le désir d'aller plus loin. Les apprentissages de codes informatiques ne

se font pas nécessairement au détriment d'autres moyens; ainsi, il n'y a pas lieu de créer de divorce entre les différentes formes de communication et les divers codes.

Le langage texto (SMS), par exemple, regroupe différents procédés qui vont des rébus aux frimousses en passant par les abréviations, les sigles, les répétitions de lettres et les formules expressives. Les SMS étant limités à 160 caractères, il faut faire court… mais l'utilisation de ces nouveaux systèmes de signes ajoute aussi « du vécu, des émotions et des sentiments dans la communication des réseaux, qui ne contient aucune trace de la personne : la chaleur de la voix, l'originalité de la calligraphie, le parfum de l'être aimé, le clignement de l'œil ou le sourire qui nuancent une phrase un peu brutale » (Anis, 2001). La communication contribue largement à façonner les relations avec les autres. Lorsque la posture, la voix, le ton, les gestes, les mimiques, les vêtements sont absents de la communication, l'attitude, les images et les symboles prennent évidemment une place importante. Beaucoup sont inquiets pour notre langue face à de telles pratiques, cependant les jeunes savent très bien que nous n'utilisons pas le même langage pour nous adresser à nos amis, à notre grand-père ou à la directrice de l'école. La cyberlangue sert un type de communication bien défini (pensons également à la télégraphie, par exemple), celui des petits messages que les jeunes (et d'autres) échangent sur leurs téléphones portables, dans certains forums et dans le clavardage. Il importe également de préciser qu'on assiste chez certains à une réduction des inhibitions liées à l'écriture et que la possibilité d'écrire « à chaud » et de recevoir une réponse tout aussi rapidement en attire plus d'un. Bien sûr, certains phénomènes bien réels méritent d'être étudiés par rapport à cette question, dont celui de la légitimation de ce langage aux yeux des jeunes lorsque sorti de son cadre par des agences de publicité, des institutions bien établies comme des musées, certains magazines, etc. La question de l'orthographe en incommode également plus d'un. Il est vrai que dans un courriel, une discussion en ligne ou un forum, on écrit souvent vite et on ne se relit pas. Dans une discussion en ligne, il faut être rapide pour bien participer à l'échange, et rapidité et orthographe ne font pas toujours bon ménage.

Photo : Denis Garon

Espaces : Avec Internet, les distances et les frontières sont abolies. Où qu'il se trouve, l'apprenant peut atteindre la mer d'informations offerte en ligne. Pas besoin de se déplacer, la source se trouve partout. Si loin, si proche, c'est le cyberespace. Espace d'information, de discussion, de communication, d'échanges. Chacun peut communiquer instantanément avec tous et réciproquement… mais pour dire quoi?

Publics : Pour les élèves, déposer leur travail sur le réseau signifie s'adresser à une communauté plus large et sortir du carcan scolaire; le travail pourra être vu et commenté par des gens de divers horizons ce qui aide, entre autres choses, à prendre conscience de l'intérêt des pratiques interdisciplinaires. La sensibilisation des jeunes à l'importance d'un travail de qualité trouve également ici tout son sens.

Toutefois, même si mettre ses productions personnelles à la disposition de tous est un rêve aujourd'hui réalisable, gare aux désillusions… On ne parle plus d'un émetteur diffusant à des millions de récepteurs, mais de millions qui diffusent à des millions de façon interactive, sauf qu'on s'aperçoit bien vite que n'importe qui peut dire n'importe quoi et que, pour plusieurs, une initiation à la créativité ferait le plus grand bien.

Selon le sondage *Jeunes Canadiens dans un monde branché*, réalisé en 2001 par le Réseau Éducation-Médias, Internet est utilisé à la maison pour (par ordre d'importance) : échanger des courriels, chercher des informations de toutes sortes liées à ses champs d'intérêt et loisirs, jouer, clavarder et télécharger de la musique et des vidéoclips. Ce sont des pratiques ludiques liées à la simplicité de l'outil. L'interface de l'ordinateur exerce également un attrait si extraordinaire chez l'élève qu'il oublie d'être sur ses gardes et croit accéder à la vérité et à la communication transparente. Internet est le média de référence des jeunes et chez ceux qui disposent d'un accès à domicile, la consommation est souvent quotidienne. De manière générale, l'aspect « communication » d'Internet semble le plus apprécié par les jeunes, mais cela signifie le courriel, les forums, le clavardage (première activité en ligne qu'ils apprennent à maîtriser

***Le volet communication du* Monde de Darwin *http://darwin.cyberscol.qc.ca/Science/Accueil.htm* :** « L'on voit comment la communication traverse toutes ces activités. Par le biais de conférences électroniques, les élèves pourront échanger entre eux et avec des naturalistes. Des phénomènes d'observation seront présentés aux élèves qui devront rechercher et partager des informations afin de construire, collectivement, une interprétation du comportement des composantes d'un écosystème. Le modèle du site américain " Why Files " nous semble intéressant, dans la mesure cependant où les apprenants eux-mêmes prennent une part active à la formulation et à la résolution des problèmes redistribués sur la communauté. Nous entendons aller encore plus loin cependant, en organisant à l'occasion des colloques virtuels, notamment sur des thématiques relatives à la protection de l'environnement, qui pourraient être suscitées par l'actualité… » (Michel Aubé, 1996)

Le Cercle de lecture et d'écriture virtuel http://www.recitlangues.org/cercle.htm : Ce projet tire ses sources du Plan de valorisation de la langue française, plus précisément de son troisième axe d'intervention « Stimuler le goût du français ». L'activité respecte les sous-objectifs suivants : en lecture : Développer la compétence « Apprécier des œuvres littéraires »; en écriture : Inviter les élèves à écrire à propos de leurs lectures.

Le volet virtuel du Cercle permet entre autres de : recevoir par courriel des requêtes envoyées par des animateurs responsables des différentes classes; pouvoir poser des questions ou faire des commentaires aux animateurs du Cercle; pouvoir être en relation avec des jeunes d'autres classes; faire des sessions de clavardage avec des auteurs, des illustrateurs…

Les élèves ont accès au courriel, à un forum, à une zone de clavardage et à un portfolio.

avant de découvrir les autres ressources que propose le Web).

Côté navigation, les *visites de sites* se limitent souvent à de brefs passages en territoire connu; les sites les plus consultés étant les portails qui donnent accès aux services communicationnels dont le contenu varie au quotidien (journaux en ligne, cinéma, sport, portails de jeux, etc.). Les jeunes apprécient tout particulièrement le dynamisme lié à ce média ainsi que les espaces d'expression accessibles à tous. Le Net n'entretient donc pas, pour eux, un rapport de « pouvoir distant ».

Bien que le *clavardage* représente un « jeu » en direct sur Internet et que le fait de se faire passer pour quelqu'un d'autre amuse plusieurs jeunes, ceux pour qui cette forme de communication s'est limitée à quelques séances soutiennent que les propos qui y sont échangés sont insignifiants et que les rares « relations » qui s'y développent demeurent très superficielles. S'ils désirent communiquer plus sérieusement, ils passent plutôt au courriel.

Les *forums* auxquels les jeunes participent ont souvent pour thème des émissions télévisées; ils les consultent surtout et posent parfois des questions. On est très loin du débat sur la place publique. Les messages envoyés sont très brefs et contiennent plutôt des pièces jointes (photos, sons, démos).

Les jeunes qui démontrent un vif intérêt pour la *conception de pages Web* demeurent aussi l'exception. La fonction création du Web reste peu exploitée. Les goûts des élèves différant bien souvent de ceux de leurs enseignants, certains y voient un obstacle; pourtant, il devrait être possible que même en poursuivant des objectifs pédagogiques précis, la création d'une page Web dans le contexte scolaire devienne un véritable lieu de parole à la couleur du jeune et dont les paramètres ne seraient pas entièrement établis par l'enseignant.

Photo : Denis Garon

SMS, avatars, MOO, bavardoirs ne sont pas votre tasse de thé? Peut-être… mais les TIC, c'est aussi le monde qui entre dans l'école et avec lui des questions d'ordre culturel, moral ou intellectuel auxquelles l'enseignant d'aujourd'hui ne peut se permettre de rester indifférent. « Les technologies nouvelles modifient les façons de **vivre**, de **s'amuser**, de **s'informer**, de **travailler** et de **penser**. Cette évolution affecte donc les situations auxquelles doivent et devront faire face les élèves, dans lesquelles ils sont et seront censés mobiliser ce qu'ils ont appris à l'école. C'est ainsi qu'on ne devrait pas aujourd'hui pouvoir penser une pédagogie et une didactique du texte sans être conscient des transformations que l'informatique fait subir aux pratiques de lecture et d'écriture. » (Perrenoud, 1998)

Démontrer de l'ouverture et tenter de comprendre les pratiques des adolescents dans le domaine de la communication par les TIC peut devenir porteur en termes d'apprentissages et de formation. Dirigées de manière souple, même des séances de clavardage mèneront à des découvertes tant sur le plan technique que sur celui de l'usage et des enjeux. On peut y attacher d'autres actions, glisser tranquillement d'une activité à une autre ainsi que traiter des excès inhérents à l'utilisation de toute technologie. De plus, plusieurs des activités auxquelles s'adonnent les jeunes en réseau (jeux de rôles, jeux en ligne) favorisent l'intelligence intuitive, laquelle est de plus en plus nécessaire dans un monde où les règles changent sans cesse (Kerdellant et Grésillon, 2003), mais il y a perte d'imaginaire et d'une partie de la capacité d'abstraction dans ces jeux où tout est cadré, proposé et structuré. Toujours selon ces auteurs, « les enfants d'Internet ont une culture plus prospective et réactive, mais plus éphémère, moins patrimoniale et ancrée dans l'histoire. » Pour l'école, intégrer Internet devrait passer par le développement de l'esprit critique et de la pensée créatrice, la production de données, la possibilité de faire des choix réfléchis et le respect de règles. Beaucoup des jeux et des activités en ligne des jeunes sont d'ailleurs assez complexes et leur demandent de se plier à de nombreuses règles ainsi que d'échanger des stratégies et des astuces entre eux.

Pour les élèves, il est facile de transmettre, à l'aide de ces nouveaux outils, mais se préparer à communiquer intelligemment demande patience et longueur de temps.

À l'école, l'intérêt d'une activité relève d'abord de son organisation pédagogique et de son intégration dans un véritable projet. Dans quel projet s'inscrit l'échange? Qui s'adresse à qui et pourquoi? Langage soutenu, courant, familier, de tribu? Avec les TIC, une fois le premier stade d'engouement passé, la politesse et la présence critique et dynamique aux communications des autres doivent resurgir. Comment améliorer le fond et la forme de nos écrits personnels? Qu'est-ce qui est original et ne lassera pas l'autre? Qu'est-ce qu'une réelle argumentation par rapport à une imbrication de prises de position diverses (en quelques décennies nous sommes passés des grands discours aux inondations de perspectives; n'y a-t-il pas un juste milieu?) Nos communications font ressortir notre culture personnelle et utiliser quotidiennement le réseau nécessite aussi une bonne base culturelle.

Dans son ouvrage intitulé *Le Choc du numérique*, Fischer (2001) soulève le problème des nouveaux moyens pédagogiques qui s'imposent à un enseignement dont les contenus sont encore souvent fondamentalement classiques. « L'enseignement, dans la culture classique, était fondé sur la pensée linéaire, la causalité, l'exigence de la logique identitaire donc, sur la langue

écrite, la grammaire et l'effort de rigueur, mais aussi de mémoire [...] La cyberpédagogie propose la pensée associative, l'arborescence interactive, l'hybridité, l'obsession du nouveau, la désaffectation de la mémoire [...] Valorisant la vitesse, elle néglige la langue et la grammaire et pratique le style télégraphique; elle préfère le jeu à l'effort, la superficialité de la navigation à l'approfondissement des questions difficiles, l'événementiel à la permanence, les couleurs, les apparences [...] Elle consomme et efface une pensée jetable, alors que la culture classique préservait et demandait culte et respect. » Ne peut-il résulter de tout cela, pour le moment, que conflit et confusion ou la contradiction n'est-elle pas moins marquée que l'auteur ne le laisse paraître?

Communiquer de façon appropriée à l'aide des TIC, c'est établir des liens entre la culture d'une société et les disciplines scolaires; c'est déterminer les forces spécifiques de la trilogie écrit-oral-image et apprendre à les maîtriser; c'est appréhender la nature, le rôle, les supports et les formes des messages et des images; c'est comprendre les signes et les symboles de notre époque. La rencontre entre la culture de l'écrit et la civilisation de l'image interactive ne se fait pas facilement. Quelles utilisations des TIC représentent vraiment un gain sur le plan de l'apprentissage?

Pour ce qui est des messages transmis, les exigences devraient être les mêmes qu'auparavant : clarté, originalité, richesse du vocabulaire et pensée structurée de façon cohérente. L'élève doit fournir des efforts soutenus. L'activité ludique doit-elle nécessairement faire partie de la nouvelle pédagogie pour que les jeunes soient intéressés à apprendre? En fait, il est clair que communiquer pour communiquer n'a pas sa place à l'école, où on doit le faire d'abord pour apprendre; cependant, un bon communicateur puise à plusieurs codes; l'élève doit donc apprendre à maîtriser ces langages spécifiques (oral, écrit, plastique, médiatique, symbolique, musical) et à transposer ses informations d'un langage à un autre. La composition de messages multimédias, par exemple, pose des problèmes particuliers, tant pour l'écriture que pour la lecture, d'où l'importance de l'acquisition de compétences langagières adaptées. La compétence à communiquer des élèves peut considérablement s'enrichir par la conscience de la diversité des langages et des registres d'utilisation de ces langages. L'école devient lieu d'expérimentation de divers langages et les TIC ont beaucoup à offrir sur ce plan. On vise à développer des capacités créatives d'expression autour du texte et de l'image en utilisant les TIC.

Soyons cependant conscients que les internautes québécois se voient offrir des sites, des applications logicielles ou des produits culturels multimédias qui leur ressemblent plus ou moins et qui peuvent influencer la façon dont ils se définiront. Comme le précise Serge Proulx (2003), « ... la configuration technique et linguistique du dispositif constitue en quelque sorte une " programmation " des possibilités d'usage ». En ce qui concerne les usages des technologies « ils s'articulent en effet aux manières de faire suggérées à travers la langue d'usage et le design des sites, des interfaces, des logiciels et des configurations techniques des systèmes ». Adopter Internet signifie accepter des manières de communiquer et de produire des connaissances ainsi que s'identifier à des valeurs. L'école devrait donc sensibiliser les jeunes à cette question et les amener à s'affirmer et à s'exprimer par la création et la diffusion de produits médiatiques québécois. Avant la construction d'une citoyenneté mondiale, ne doit-on pas développer notre citoyenneté québécoise dont la langue française serait partie intégrante?

Le besoin de contact permanent avec le réseau d'amis est caractéristique de l'adolescence et l'élaboration de codes particuliers qui marquent leur appartenance à un groupe représente pour eux une façon de s'affirmer et de se distinguer. Le clavardage est un nouvel élément de l'univers des adolescents et le langage SMS, entre autres, leur permet de s'intégrer parmi leurs pairs; mais peut-on parler de nouveaux liens de sociabilité qui sont développés au moyen des TIC? Rappelons que surfer, clavarder, utiliser les forums et jouer en ligne sont des comportements essentiellement solitaires, même s'ils peuvent relier des dizaines d'individus entre eux. De plus, la communication par les TIC étant plus anonyme et décontextualisée et ses normes difficiles à identifier (un certain flou entoure l'apparence de l'interlocuteur, la situation dans laquelle on se trouve, la nature de la relation à autrui, ses intentions, etc.) les messages peuvent être moins compréhensibles. Ici encore, l'école devrait jouer un rôle important. L'introduction de la distance et la désincarnation des relations modifient considérablement la façon dont l'énonciateur s'implique dans l'échange. Il semble que les élèves aient aussi des difficultés à se représenter leurs interlocuteurs : où sont-ils, qui sont-ils? En prenant en compte cette difficulté, les enseignants peuvent aider les élèves à la surmonter : sensibiliser les utilisateurs à l'importance de l'authenticité sur le NET, toujours rendre perceptible le statut et la provenance des discours, promouvoir l'engagement de l'auteur à l'égard des lecteurs extérieurs. La prolifération des réseaux numériques ne signifie pas nécessairement un plus grand nombre de communications intéressantes; il y a aussi une éducation à faire en ce sens. Qu'entraînent les relations humaines sans obligation de présence corporelle? Relations ambiguës, déréalisation progressive de l'autre? Une forme d'échange qui n'engage pas vraiment ne porte pas autant à conséquence, car on n'aura pas à vivre avec les hauts et les bas de la personne à qui l'on s'adresse. Si les confrontations réelles disparaissent, les choses sont-elles vraiment plus

Quelques exemples :

- Utiliser les salutations ou formules de politesse telles que « bonjour », « à bientôt », « cordialement », dans ses messages... même sur Internet!
- Être poli : remercier après réception d'un envoi, répondre aux messages (rapidement, mais pas nécessairement instantanément);
- Rédiger avec précaution les réponses formulées par courriel, parce que ces messages laissent des traces écrites;
- Être concis : il faut faire court et léger; pas de documents attachés de plus de un Mo, qui demandent plusieurs minutes de chargement à votre destinataire;
- Éviter le harcèlement textuel : le multipostage n'est pas un jeu (envoyer des centaines de courriels à des prospects qui n'ont rien sollicité). Éviter aussi de divulguer les adresses de courriel de vos amis sans leur autorisation;
- Éviter les mots en majuscules, ils signifient que l'on crie;
- Se relire en se mettant à la place du destinataire du message et se souvenir qu'un courriel peut être redistribué à de très nombreuses personnes;
- Être honnête par rapport à son identité : ne pas emprunter le courriel d'un autre, ne pas parler sous couvert d'anonymat;
- Pour indiquer rapidement votre humeur, avoir recours aux frimousses.

simples? Écrire dans un cadre immatériel, parfois de façon anonyme, peut laisser entendre qu'il n'y a pas d'obligation de vérité et de sincérité.

Lorsque les individus sont masqués par des avatars et des pseudonymes et qu'une même personne utilise plusieurs pseudonymes, qu'advient-il de l'unicité de l'identité? Différentes adresses, différents noms, différentes identités pour différentes parties de vie… une certaine constance de tempérament et de pensée est habituellement caractéristique de l'être humain, mais dans le cas présent, comment se définir par rapport aux autres? Qui suis-je exactement? La véritable communication est essentielle dans la construction de l'identité personnelle. Entretenir un ciment social, mais lequel? Une communauté n'est pas une somme d'individus; l'engagement réciproque y est essentielle ainsi que les principes d'éthique, d'authenticité, de collaboration et d'échange. Nous souhaitons que nos élèves puissent participer activement et en toute lucidité à la définition de leur société; cela commence par des situations authentiques de communication, de la rigueur et du sérieux dans la prise de parole en public et la conscience du pouvoir de la langue et de la communication dans l'exercice de la citoyenneté et dans toute relation avec autrui.

Dans des lieux de discussion où les usagers peuvent se faire passer pour n'importe qui, l'identité devient quelque chose de flou; or, l'identité est notre essence. Pouvons-nous avoir plusieurs vies qui n'existent qu'en interaction avec la technologie et une autre vie faite de relations et d'expériences bien réelles?

Selon Turkle (1995), les êtres humains vivent de plus en plus en interrelation avec la technologie, et communiquent avec leurs semblables en utilisant celle-ci, les

A2M1 : à demain
@+ : à plus tard
cad : c'est-à-dire
Kdo : cadeau
NRV : énervé
slt : salut
dak : d'accord
bsr : bonsoir
MDR : mort de rire
1posibl : impossible

:-) : je souris
je suis mécontent **:-(**
;-) clin d'œil positif
je suis déçu : **-e**
:-/ je suis sceptique
je rigole : **-D**
:-o : je suis surpris

vieilles distinctions entre ce qui est spécifiquement humain et ce qui est spécifiquement technologique devenant plus complexes. D'après cette chercheure, cette nouvelle culture crée aussi une nouvelle société qui émerge lentement sous nos yeux, « non pas une société asociale où chacun se dissimulera derrière l'écran de son ordinateur, mais une société qui se nourrira, qui a déjà commencé à se nourrir, de ce que chacun de nous va chercher derrière l'écran ». Plutôt que de devenir esclave de la machine, l'utiliser pour développer l'humain… Il reste le danger, comme le montre le phénomène des *Otaku* (fils de l'empire du virtuel), au Japon, que pour certains jeunes cette vie ou ces vies à l'écran soient plus intéressantes que celle qu'ils vivent dans le monde « réel ». Pour quelques millions de jeunes Japonais, la vérité n'est plus dans le rapport à autrui, mais dans un univers ultra-technologique où l'on vit ses rêves par procuration sans s'engager véritablement. C'est la recherche de la simplicité et de la sécurité dans un monde de plus en plus chaotique!

Il reste que séances de clavardage et forums permettent des échanges directs et francs et une prise de parole facilitée. Certaines discussions difficilement envisageables lors de rencontres réelles s'y tiennent et s'avèrent être d'un grand secours pour certains jeunes. Puis, Internet ne crée pas l'isolement, il le révèle (Pourquoi es-tu toujours à clavarder?).

Une autre facette d'Internet comporte l'échange et le travail coopératif; or, on rencontre encore très peu ce genre de travaux actuellement. Les valeurs de partage et de coopération promues par Internet auraient avantage à se retrouver dans la plupart de nos sphères d'activités. Selon Cerisier (2000), « ce sont les élèves dont la maîtrise de la langue est la plus grande qui maîtrisent également le mieux les outils de communication, quels que soient les outils ». Lorsqu'on regroupe des enfants devant des ordinateurs pour du clavardage collectif, par exemple, ce sont eux qui prennent rapidement « les commandes ». Ils lisent plus vite, ils peuvent mieux formuler leurs messages. Cela étant dit, « malgré ces différences, l'usage des outils de communication offre un espace d'expression aux moins aguerris. Une organisation collaborative permet une entraide qui facilite l'expression de ceux qui, seuls, n'enverraient peut-être pas de messages ou alors dans une forme très insatisfaisante. Le message "entrant" est le plus souvent lu spontanément à voix haute par un bon lecteur, ce qui permet à ceux qui le sont moins d'engager sans retard une réflexion. Les avis des élèves en difficulté pourront également être pris en compte, faisant, le cas échéant, l'objet d'une reformulation collective avant d'être incorporés au message de réponse ».

Intelligence du groupe, initiatives des uns et des autres et créativité composent une sorte de puissance intellectuelle dont le tout égale plus que la somme des parties et qui pourrait nous amener à réaliser des choses nouvelles et intéressantes! Le réseau permet à tous d'échanger facilement et de construire des projets à plusieurs, ce qui offre à chacun la possibilité de partager ses idées, son savoir-faire et ses réalisations. La coopération, c'est entreprendre ensemble, en offrant à chacun les espaces d'expression et d'épanouissement dont il a besoin. La pratique en réseau ouvre au projet collectif, mais les groupes de travail doivent inventer de nouvelles manières de vivre et de faire ensemble : plus important que l'ordinateur est le type de partage actif qu'on met en œuvre. Car, bien que l'outil soit puissant, l'usage ne semble pas avoir beaucoup évolué depuis son introduction dans les classes. Il est grand temps d'entreprendre autrement! « Dans un espace où la communication est moins simulée que dans la classe, les situations d'écriture retrouvent une actualité et une créativité qui n'ont rien de virtuel. Et l'on voit des journalistes et des écrivains collaborer avec les élèves et les professeurs les plus actifs pour nourrir les sites d'établissements et les colonnes de la presse régionale. Il est d'ailleurs probable que des formes éditoriales différentes seront un jour issues des pratiques collectives d'écriture ouvertes vers le réseau. »(Bézard, 2003)

Quelle culture informatique vise-t-on à l'école, plus précisément en ce qui a trait à la compétence à communiquer de façon appropriée? Sur quels plans l'école a-t-elle un rôle particulièrement important à jouer?

- Travailler à la valorisation de la langue, même sur le Net, et faire découvrir aux élèves le pouvoir de la langue;
- Faire apprendre grâce à des situations authentiques et de véritables projets clairs et bien définis;

- Dans la classe, voir à ce que les tâches visent le développement des différentes dimensions de l'acte de communiquer. Celui-ci suppose :
  - un contexte,
  - une intention, donc une prise en compte du destinataire : je l'informe, je lui donne mon avis, je réfute ses arguments, j'accepte son avis, etc.,
  - la maîtrise de codes langagiers,
  - une maîtrise discursive : savoir argumenter, expliquer, raconter,
  - la maîtrise de rituels : la façon de prendre contact, de prendre ou de laisser la parole, etc.;
- Établir des liens entre la culture d'une société et les disciplines scolaires;
- Développer de bons scénarios d'apprentissage intégrant la communication au moyen des TIC;
- Revaloriser la politesse, réintroduire le protocole là où cela se justifie;
- Amener les jeunes à s'interroger sur les langages qui conviennent le mieux à l'expression de leurs pensées et sentiments;
- Réfléchir sur l'importance de l'engagement à titre de producteur de documents pour le Web;
- Replacer la cyberlangue en contexte;
- Se servir des forums comme outils d'entraide et d'échange d'idées;
- Utiliser le clavardage (avec des écrivains, des journalistes, etc.) pour des entretiens pédagogiques liés aux diverses disciplines;
- Penser à l'organisation collaborative dans les scénarios proposés;
- Prendre le temps de réfléchir : apprendre à préparer une communication, réaliser des documents originaux qui intriguent, qui donnent envie de continuer à fouiller;
- Transposer un message dans divers langages;
- Insister sur l'obligation de vérité et de sincérité dans ses communications en ligne; assurer une présence critique et dynamique aux communications des autres et tenir compte de leurs réactions;
- Valoriser la rigueur et le sérieux dans la prise de parole en public;
- Outiller les élèves pour qu'ils soient en mesure de s'exprimer et de participer activement et en toute lucidité à la définition de la société;
- Promouvoir aussi dans l'école les valeurs de partage et de coopération transmises par Internet;
- Déterminer les forces spécifiques de la trilogie écrit - oral – image et apprendre aux élèves à les maîtriser;
- Faire de l'éducation aux médias, entre autres en sensibilisant les élèves à leurs habitudes de consommation médiatique et en développant leur jugement critique face à leur fréquentation du cyberespace;
- Remettre les choses en perspective par rapport à l'anonymat que procure Internet;
- Encourager la communication famille-école en utilisant de nouveaux outils qui peuvent s'avérer très efficaces.

La tâche du pédagogue d'aujourd'hui, bien que complexe et exigeante, s'avère des plus stimulantes. C'est lui qui offrira des possibilités d'utilisation des TIC qui permettront des pratiques créatives et la découverte de nouveaux champs d'exploration. Il encouragera l'élève à ouvrir ses horizons dans un nouvel univers qui bouleverse autant la culture et la communication que les modes de transmission. Il aidera l'élève à maîtriser « l'environnement mental » créé par l'ordinateur et à surmonter les difficultés cognitives auxquelles il fera face. Il continuera à transmettre certaines valeurs « traditionnelles » dans ce nouvel espace; malgré l'accélération de la transmission des données, des informations, des messages et des paroles, il demeure essentiel de prendre le temps de digérer ce discours. Ce sera alors à l'école de faire l'éloge de la lenteur dans le sens de réflexion et de doute. Ainsi qu'on peut le lire dans les actes du colloque français *De l'art ou du multimédia?* : « Cette nécessaire re-création des outils avec leurs utilisateurs demande un temps, une formation et une expérimentation. » Il nous faut inventer la pédagogie qui convienne à l'introduction du multimédia; cela prend du temps… Prenons-le!

M^me^ Marie-France Laberge est animatrice au Service national du RÉCIT-Domaine des langues.

MOO : Modélisation orientée objet (service interactif en temps réel). Chaque objet ou classe dispose d'une identité et d'un comportement qui lui sont propres. Ils communiquent entre eux par différents types de relations qui ont chacun leur propre symbole.

SMS (texto) : En anglais, *Short Message Service* : messages courts qui peuvent être envoyés et reçus sur des téléphones mobiles.

Avatar : Personnage représentant un surfeur dans le monde virtuel.

Bavardoir : En anglais, *Chat room* : lieu où l'on poursuit une conversation dans le monde virtuel.

Frimousses (binettes) : Petits symboles composés à partir de caractères simples du clavier (dont le sens apparaît en les tournant d'un quart de tour dans le sens des aiguilles d'une montre : on voit alors apparaître un visage expressif).

Nétiquette : Code de bonne conduite sur Internet.

Objets nomades : Technologies mobiles : téléphones cellulaires, ordinateurs portables, lecteurs de disques compacts, etc.

Otaku : Les Otaku ne se sentent à l'aise qu'à l'intérieur de l'univers virtuel qu'ils se sont créé. Grâce aux nouvelles technologies, il leur est désormais possible d'expérimenter le monde sans sortir de chez eux.

Site portail : Terme générique pour désigner un site qui sert de point d'entrée sur Internet pour un nombre significatif d'utilisateurs.

Références bibliographiques

ANIS, J. *Parlez-vous texto? — Guide des nouveaux langages du réseau*. Paris, Le cherche midi éditeur, 2001.

BARRAL, É. *Otaku, les enfants du virtuel*, Paris, J'ai Lu, 2001.

BÉZARD, M. « Des outils pour les lettres », éditorial dans *Les dossiers de l'ingénierie éducative* », [En ligne], 2003, [http://www.cndp.fr/dossiersie/].

CERISIER, J. F. *Les outils de communication modifient-ils la nature des interactions entre élèves et avec les enseignants?*. [En ligne], 2000, [http://www.crdp-poitiers.cndp.fr/manifestations/ PNF/pnf2000/jfcerisier.htm].

FISCHER, H. *Le choc du numérique*, Montréal, VLB, 2001.

KERDELLANT, C et G. GRÉSILLON. *Les enfants-puces*. Paris, Denoël, 2003.

LAPOINTE, P. *L'identité reléguée au second plan : naissance d'une nouvelle culture*, [En ligne], 2001, [http://www.sciencepresse.qc.ca/cyber-express/lectures/turkle.html].

LOMBARD, J.F. *Le multimédia : où l'affectif reprend le dessus sur la technique*, [En ligne], 2001, [http://www.epi.asso.fr/revue/76/b76p113.htm].

PERRENOUD, P. *Se servir des technologies nouvelles*, [En ligne], 1998, [http://www.ac-grenoble.fr/stismier/textes/divers/perrenou9.htm].

PROULX, S. « L'identité de la société québécoise à l'ère des réseaux numériques », dans *Les défis du cybermonde*, sous la direction de Hervé Fischer, Québec, Presses de l'Université Laval, 2003.

RÉSEAU ÉDUCATION-MÉDIAS. *Jeunes canadiens dans un monde branché*, [En ligne], 2001, [*http://www.media-awareness.ca/francais/projets_speciaux/sondages/sondage_eleves.cfm*].

SERRES, M. *Le virtuel est la chair même de l'homme*. [En ligne], 2001, [http://www.lemonde.fr/rech_art/0,5987,197697,00.html].

TURKLE, S. *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*. New York, Simon and Schuster, 1995.

AU CŒUR DE LA VIE PROFESSIONNELLE

TABLE RONDE SUR LA COMMUNICATION DANS LE MONDE DU TRAVAIL

La communication, on le sait par expérience, est un élément central des rapports entre les humains et elle occupe une place de choix dans la vie professionnelle. Compte tenu de l'importance de la question, *Vie pédagogique* a voulu en discuter. Pour ce faire, une table ronde a réuni une avocate, un policier de la Sûreté du Québec, un administrateur public, une psychologue, deux enseignantes, une adjointe à la direction d'une école primaire et un spécialiste en multimédias[1]. Différents aspects de la question ont été abordés par les participants, dont l'importance de la communication dans leurs secteurs respectifs, les caractéristiques d'une communication efficace et les aspects les plus importants de la communication. Toutes les personnes étaient bien conscientes que les quelque deux heures consacrées à discuter de cette question ne pouvaient apporter que des réponses incomplètes; toutefois, en puisant dans leurs expériences personnelles et professionnelles, elles ont exprimé des points de vue fort intéressants.

C'est sans hésiter que tous les participants affirment que la communication occupe une place essentielle. « Au centre de mon travail », dira l'un, « au centre de mes activités », diront d'autres. D'entrée de jeu, Akos Verboczy a apporté une mise au point intéressante : « D'abord, spontanément, je ne dirais pas que je suis dans le domaine de la communication, je suis administrateur public. » Cependant, il ajoute aussitôt : « Tout ce que je fais, c'est communiquer : animation ou participation à différentes réunions, rédaction de rapports, lettres, documents divers. » Pour tous les participants, la communication écrite et orale est un outil de travail important, mais chacun en fait des expériences bien différentes. Robert Desrochers, de la Sûreté du Québec, met en évidence que la communication tant orale qu'écrite fait partie intégrante du travail du policier : « C'est par la communication verbale que les patrouilleurs communiquent avec les automobilistes, que les enquêteurs interrogent des témoins, que les inspecteurs présentent un dossier en cour et qu'en prévention dans les écoles, les formateurs s'adressent aux élèves. Et c'est par écrit qu'une personne le fait, lorsqu'elle rédige des rapports, construit des sessions de formation ou transmet de l'information à un procureur. »

Photos : Denis Garon

Marianne Thibodeau est enseignante et elle travaille avec des jeunes de la rue. Elle constate qu'ils sont de plus en plus nombreux à refuser de communiquer, non seulement avec les adultes, mais aussi entre eux. Leur apprendre à communiquer oralement et par écrit, à entrer en contact avec les autres est une préoccupation de tous les instants : « Leur faire réussir leurs études, c'est important, mais il faut surtout en faire des citoyens responsables. » Désirer communiquer, entrer en contact avec l'autre, c'est vouloir quitter la marginalité sociale.

Enseignante de sciences au secondaire depuis une vingtaine d'années, Sylvie Barma précise que « pour l'enseignant, la communication en classe doit aboutir à la co-construction du savoir avec l'élève ». Elle ajoute : « On ne peut pas être seul devant la classe et prétendre qu'on va passer notre matière sans tenir compte de ça. »

En tant qu'avocate, Marie-Andrée Thomas perçoit la communication comme un instrument de travail présent dans tous les aspects de la profession : « Dans la préparation d'un dossier, il faut discuter avec des experts, faire une recherche d'informations verbalement ou par écrit, rédiger une procédure et présenter verbalement le dossier au tribunal. »

Valérie Legendre, psychologue, mentionne que la communication est au cœur de ses interventions et elle insiste sur les aspects affectifs présents dans certains contextes relationnels : « … la communication implique un savoir être, un savoir vivre et un savoir faire sur le plan émotif, sur la façon de communiquer ce que l'on ressent, ce que l'on est, ce que l'on vit. » Elle ajoute que c'est d'autant plus important quand on travaille auprès des jeunes, « qu'il s'agisse de ceux qui vivent dans la souffrance à l'hôpital Sainte-Justine ou de ceux que l'on rencontre dans le milieu scolaire ».

Akos Verboczy souligne l'importance de la qualité de la langue, de la maîtrise du vocabulaire, des règles, etc. Pour lui, il est évident qu'une personne qui maîtrise bien la langue ou le vocabulaire propre à un domaine aura plus de facilité à se faire comprendre et, de façon générale, à communiquer. Tout en étant d'accord avec le fond de la question, plusieurs participants croient que la maîtrise de la langue est le point de départ essentiel, mais que ce n'est pas suffisant. On doit aussi tenir compte des dimensions sociales et affectives.

Photos : Denis Garon

Une communication est efficace quand « on a réussi à établir une relation, établir un contact entre deux personnes », s'entendent pour dire la majorité des participants. « Une communication réussie dépend de la qualité de la réponse; si la

réponse de l'autre montre qu'il a compris. » Ou encore, quand « mon intention d'écriture est perçue dans le même sens que lorsque je l'ai produite ».

Photos : Denis Garon

Pour Stéphane Lestage, une communication est efficace « quand on arrive ensemble à bien définir les buts et les finalités de ce que l'on veut faire et que l'on arrive à construire quelque chose ensemble ».

« Dans la communication, on sait que le message est reçu quand une action en découle. On sait que l'on a semé des idées quand les gens agissent, vont de l'avant, réfléchissent à travers les questions qu'ils se posent; c'est là qu'on voit le cheminement. » Toutefois, en éducation comme dans d'autres domaines, on est conscient que la réponse ou que l'action n'est pas nécessairement immédiate. Il faut souvent faire preuve de patience car les réponses sont à long terme, comme le fait remarquer Sylvie Barma : « Une communication est réussie quand elle a un impact, ce qui n'est pas toujours immédiat, mais à long terme. Je pense que le long terme pour nos jeunes, c'est une action sociale dans leur milieu. »

En accord avec cette affirmation, Marianne Thibodeau, dans une perspective à court terme, considère qu'elle a réussi avec ses élèves « lorsqu'ils ont le goût de développer la communication que l'on a eue ensemble de façon autonome, sans maintenir le contact avec moi… quand je sens que l'élève s'engage, qu'il est d'accord avec moi et que je suis d'accord avec lui… quand je sens que la lumière est allumée, qu'il se met en action, qu'il a le goût de mettre ça sur papier, qu'il a le goût de développer sa recherche ».

Il existe des façons concrètes de vérifier si le message est passé. Ainsi que le précise Robert Desrochers, en prévention, par exemple, on va chercher du feedback : « Est-ce que le message a été bien compris? Les statistiques concernant le taxage indiquent-elles que ce problème a diminué dans une région? On fait également des sondages. »

Pour Valérie Legendre, l'efficacité d'une communication suppose la volonté du communicateur de s'engager dans un dialogue honnête et responsable. « On est responsable de ce que l'on dit et de la façon dont on le dit. » Elle a souvent observé dans sa pratique que « la consultation n'est pas plus facile avec les gens qui s'expriment bien. Parce qu'il y a manipulation quand on parle de communication. Il y en a qui s'expriment très bien, qui ont un vocabulaire très élaboré et qui essaient de nous mener en bateau par toute sorte de rationalisation (…). Ce n'est pas la qualité du langage ou du vocabulaire qui fait en sorte que c'est plus ou moins facile ».

Dans certains environnements, la communication peut être plus ou moins bonne. S'il faut de bonnes conditions matérielles pour bien communiquer, il est également nécessaire que les personnes en présence désirent communiquer. Comme le fait remarquer l'un des participants, « quand deux personnes veulent émettre leur opinion et n'écoutent pas l'autre, il n'y a pas de communication, c'est de l'affrontement et aucune action ne peut être entreprise ».

Une dernière condition est soulevée par un participant, à savoir la capacité de décoder des messages non verbaux, de décoder les silences : « Il y a des jeunes qui sont fermés, des jeunes qui ne parlent pas… Par leur fermeture, leur refus de communiquer sur le plan verbal, qu'est-ce qu'ils essaient de me dire? Que dois-je décoder? »

La réponse des participants est presque unanime : le message, le contenu. Non pas que la façon ou les outils que l'on utilise ne soient pas importants, mais ils n'existeraient pas sans le contenu. De façon imagée, un participant fait bien ressortir cet aspect en affirmant : « Une conférence où l'on utilise Power Point n'est pas nécessairement plus intéressante qu'une conférence où le conférencier connaît sa matière et n'utilise pas Power Point. Il faut qu'il y ait un message qui parte de quelqu'un, qu'il se rende à l'autre et qu'il soit bien compris. »

Photos : Denis Garon

Le partage, la relation, dira un autre. Plusieurs mentionneront que parfois, l'essentiel c'est de garder le contact. Bien des conversations dans un couple ou avec des enfants, par exemple, ne servent qu'à conserver le contact. Mais cette dimension existe particulièrement dans des contextes où la communication s'inscrit à l'intérieur d'un processus à long terme, celle où il est nécessaire d'entretenir des relations interpersonnelles positives, comme dans une classe ou une famille.

Photos : Denis Garon

Il n'empêche que lorsque l'objectif de la communication est de transmettre de l'information, ce qui devient le plus important, c'est la façon de procéder, comme l'affirme Robert Desrochers : « Moi, dans mon travail, je suis en relation avec des policiers que je ne reverrai pas avant deux ou trois ans (…). Ma priorité, c'est d'adapter la façon de transmettre le message pour que mon objectif soit atteint. J'ai souvent une heure pour transmettre le message, alors la façon de faire est la plus importante. » Pour Julie Duchesne, la façon de transmettre le message est également importante : « C'est le message, mais aussi la façon de le transmettre. C'est ça qui va me préoccuper. Avec les enfants, est-ce que je vais me servir d'un exemple pour illustrer le message, de fables, d'allégories? Avec les enseignants, c'est la façon dont je vais le transmettre… sur quel ton? Avec les parents, la même question se pose aussi. »

Il est difficile de trancher, difficile de séparer le contenant du contenu dans certaines situations de communication. « S'il n'y a pas tous les

autres éléments autour du message, la communication ne sera pas réussie », affirme Stéphane Lestage.

Un mauvais communicateur, « c'est quelqu'un qui manque de respect à son auditoire, soit par mépris, soit par mauvaise volonté; c'est celui qui n'écoute pas ou qui ne peut pas se mettre à la place de l'autre », croit un participant. Pour d'autres, le mauvais communicateur est celui qui ne connaît pas sa matière, n'en maîtrise pas le contenu. Le mauvais communicateur, « c'est celui qui n'a pas de crédibilité, dans la mesure où il parle de quelque chose qu'il ne connaît pas », précisera un participant.

Akos Verboczy mentionne que dans l'administration scolaire, il y a souvent des situations tendues, car des valeurs interculturelles différentes se côtoient et la communication s'avère parfois difficile. Dans de telles situations, il a souvent observé que le mauvais communicateur est celui qui manque d'objectivité. La personne ne réagit pas en fonction d'une analyse rigoureuse, mais plutôt en fonction de ses préjugés, qui sont soit toujours favorables aux parents et à l'élève, soit toujours favorables aux administrateurs scolaires. « C'est le problème des préjugés ou des cultures… de gens qui viennent de différents endroits et qui ont différentes conceptions du rôle de l'école par rapport au rôle des parents… »

D'autres caractéristiques sont également relevées. Le mauvais communicateur est aussi celui qui a de la difficulté à se mettre à la portée de son interlocuteur, qui n'utilise pas correctement les moyens audiovisuels ou les outils informatiques, qui transmet un message qui n'est pas adapté ou pertinent pour l'interlocuteur. C'est aussi celui qui est incapable d'anticiper comment l'autre va réagir ou encore, « qui ne possède pas son message et qui a la prétention de croire que l'interlocuteur est tellement bête que, de toute façon, il va lui apprendre quelque chose ».

Tous les participants reconnaissent le rôle essentiel de l'école. Valérie Legendre est « convaincue que l'école a beaucoup à voir dans le développement des habiletés à communiquer ». Pour Marianne Thibodeau, ce que propose la réforme des programmes est de bon augure : « Les projets, faire travailler les élèves en équipes, les

Photos : Denis Garon

encourager à rassembler leurs idées ou à convaincre et à partager avec les autres, c'est sûr que c'est une compétence essentielle. » Marie-Andrée Thomas rappelle que l'école est un lieu de socialisation et qu'il est nécessaire de faire travailler les élèves ensemble « pour qu'ils puissent développer des habiletés de communication en groupe ». Mais est-ce suffisant s'il n'y a pas une volonté collective de valoriser la compétence à communiquer?

Selon plusieurs participants, pour que l'école réussisse à faire développer la compétence à communiquer, il faudra que tous les intervenants travaillent dans le même sens. « Au regard de la réforme, (…) c'est important que la langue écrite et parlée soit une préoccupation de tous les enseignants dans toutes les disciplines. Il faut que ce soit une préoccupation commune de tous les intervenants de l'école, il faut que tout le monde soit convaincu », précise Sylvie Barma. Elle rappelle que la réforme des programmes d'études met l'accent sur la communication et encourage l'utilisation de différents langages dans toutes les matières. « Dans le programme de sciences et de technologie, par exemple, c'est majeur. Maintenant on parle de dessins, de schémas, d'outils informatiques, de traitement de texte, de logiciels, …on ne peut plus parler de contenu sans parler de communication. Dans notre programme, la compétence transversale ne peut se développer sans l'appui des connaissances disciplinaires. »

Julie Duchesne mentionne, qu'à son école, « tous les projets sont orientés vers la communication, les différentes formes de communication. On ne peut pas juste miser sur le verbal. C'est l'expression corporelle, la danse, la rythmique, c'est autant de moyens pour apprendre à communiquer ».

Les TIC, bien entendu, doivent être mis à contribution, mais il existe des façons fort simples pour aider les élèves à développer leurs compétences à communiquer, par exemple en favorisant les situations de communication interactives : « On n'a pas besoin d'une panoplie de moyens ou d'outillage pour faire communiquer les jeunes. Seulement les placer le plus souvent possible, au cours d'une journée, en situation authentique de communication. Placer des enfants ensemble, les faire parler d'un livre *coup de cœur* qu'ils ont lu, leur demander de parler d'un personnage qu'ils ont préféré… On leur demande d'échanger sur quelque chose qui leur tient à cœur, qui leur plaît. Pas besoin de technologie pour cela », affirme Julie Duchesne.

Ce qui ressort des interventions, c'est que les nouveaux arrivés sont laissés à leur initiative personnelle. Pour différentes raisons d'ordre organisationnel, il y a peu de ressources mises à la disposition des jeunes pour les aider à perfectionner leur compétence à communiquer. Seuls ceux qui désirent être conseillés entreprennent des démarches auprès de collègues. Un participant révèle qu'il va consulter, sur une base informelle, des collègues « qui m'inspirent le respect, que je reconnais comme des gens qui ont une compétence, un talent. Ça se fait amicalement ». Stéphane Lestage fait part toutefois d'un cas d'exception : dans son entreprise, ils ont décidé « de responsabiliser

Photos : Denis Garon

les employés qui doivent gérer un dossier du début à la fin. Ces derniers deviennent alors autonomes, ils sont plus engagés dans le projet et ils communiquent mieux l'information à leurs collègues. Il y a un

plus grand sentiment d'appartenance et les employés s'expriment beaucoup mieux, discutent beaucoup (...) ça fait des échanges très intéressants et la qualité du travail s'est grandement améliorée; tout le monde s'en trouve grandi dans l'entreprise ».

Photos : Denis Garon

Un participant rappelle que l'une des façons d'améliorer la communication avec les différents interlocuteurs, « c'est de faire des retours sur la communication, soit en formulant un commentaire positif, soit en valorisant une communication efficace et intéressante. Dans le cas contraire, quand le message a mal passé ou que le non-verbal est négatif, il est important de revenir sur la situation, de faire réfléchir ».

L'importance de la communication dans le domaine du travail ne fait pas de doute. Elle est la base des relations professionnelles, des actions à long terme et de l'engagement social. Les participantes et participants à la table ronde estiment que la compétence à communiquer repose sur la qualité du message, la connaissance de la langue écrite et parlée, la maîtrise de différents langages, le choix de moyens appropriés pour communiquer et, sur le plan affectif, la capacité d'entrer en

Photos : Denis Garon

relation de façon respectueuse, adaptée et positive avec l'interlocuteur.

Conscients que la communication est un élément majeur dans le monde du travail, tous reconnaissent l'importance de l'école pour le développement de la compétence à communiquer et insistent pour dire que la réussite de cette entreprise repose sur une volonté commune et un engagement de tous les acteurs du milieu scolaire.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. La table ronde réunissait, par ordre alphabétique : Sylvie Barma, enseignante de chimie au secondaire; Raphaël Bergeron, policier à la Communauté urbaine de Montréal, Robert Desrochers, sergent à la Sûreté du Québec, au Service des relations avec la communauté, responsable de la conception et de la mise en place de programmes de prévention; Julie Duchesne, directrice adjointe à l'annexe Charlevoix, de la Commission scolaire de Montréal; Valérie Legendre, psychologue; Stéphane Lestage, vice-président communication d'une entreprise privée en multimédias; Marianne Thibaudeau, enseignante rattachée au Centre de Recherche éducative et pédagogique et qui travaille pour l'organisme au service des jeunes sans-abri *Dans la rue*, dirigé par le père Emmett Johns; Marie-Andrée Thomas, avocate au ministère de la Justice du Québec; Akos Verboczy, du Conseil régional de développement de la Ville de Montréal et commissaire représentant le quartier Côte-des-Neiges-Westmount à la CSDM.

OCCUPE UNE PLACE IMPORTANTE À L'ÉCOLE

Si la communication est le pivot des relations avec les autres dans la société, elle est aussi le pivot des activités à l'école. En effet, qui dit école dit communication. À commencer par la classe, qui est essentiellement un lieu de communication où circulent de multiples messages verbaux et non verbaux : paroles de l'enseignant et de plus en plus paroles d'élèves, mais aussi messages émis par les attitudes, les gestes, les mimiques, etc.

Lieu de communication par sa nature même, la classe, et par extension l'école, peut devenir l'endroit privilégié pour apprendre à mieux communiquer, en même temps qu'on y apprend le français, l'histoire ou la chimie. Il suffit que tous les professionnels de l'enseignement se soucient de faire acquérir cette compétence, manifestent explicitement l'importance qu'ils y accordent et multiplient les occasions de la mettre en œuvre. Et ils sont nombreux à le faire déjà, qui ne seront pas pris au dépourvu lorsque le Programme de formation de l'école québécoise deviendra obligatoire au secondaire et prescrira le développement de la compétence transversale « communiquer de façon appropriée ».

Nous avons rencontré des enseignants et des enseignantes ainsi qu'un conseiller pédagogique qui se préoccupent d'amener les élèves à acquérir cette compétence. Chacun y contribue à sa manière. Dans des milieux différents et des situations variées, les moyens utilisés par ces professionnels de l'enseignement constituent des bons exemples de ce qu'il est possible de faire en classe et à l'école lorsqu'on est déterminé et créatif. Il est possible que des enseignants et des enseignantes se reconnaissent dans les pratiques que nous décrivons ci-après. D'autres auraient sans doute des façons de faire très efficaces à proposer. Il nous était impossible de les découvrir toutes, mais nous avons trouvé cinq belles réalisations qui peuvent inspirer les équipes qui sont à la recherche de moyens de contribuer au développement de cette importante compétence qui est de savoir communiquer.

UNE ENSEIGNANTE DE SCIENCES BRANCHÉE SUR LA COMMUNICATION

Gina Thésée a commencé sa carrière dans l'enseignement en 1990, à l'école secondaire Saint-Luc, de la Commission scolaire de Montréal. Elle y enseigne cette année le programme de sciences physiques aux élèves de quatrième secondaire.

D'entrée de jeu, Gina Thésée admet que la composante « communication » est la parente pauvre de l'enseignement des sciences. Non pas que les enseignantes et les enseignants de sciences y soient moins sensibles que leurs collègues, mais ils ne disposent pas du temps qui est essentiel au développement de cette compétence, comme de toute compétence d'ailleurs. Le mode de fonctionnement de l'école ne favorise pas l'utilisation de stratégies de développement de la compétence à communiquer efficaces, mais « chronovores », selon le mot de Gina. Cependant, cette compétence est aussi extrêmement importante, dit-elle en riant : « Je la prends en considération, mais ça me joue des tours parce que j'opère dans le modèle actuel. » Pour boucler le programme, elle doit parfois augmenter un peu le rythme, mais son expérience lui permet de savoir dans quelles parties du programme et à quel moment elle peut donner un petit coup d'accélérateur.

L'école secondaire Saint-Luc, rappelle Gina, c'est un peu les Nations Unies. On y trouve plus d'une centaine de groupes culturels différents qui parlent une quarantaine de langues maternelles. Les classes regroupent souvent des élèves qui sortent d'une classe de francisation où ils ont passé dix mois et qui ne possèdent que des rudiments du français, d'autres qui ont été scolarisés au Québec, mais qui ne parlent pas le français à la maison et un petit nombre d'élèves dont la langue maternelle est le français. Heureusement, Gina considère que c'est un beau défi pour elle d'amener ces élèves à communiquer dans une langue commune, le français. Aussi commence-t-elle l'année en étudiant l'étymologie des mots *science*, *physique* et *chimie*. D'où viennent ces mots? Quelle a été leur histoire dans l'espace et le temps, à travers différentes langues et différents pays? « Cela nous amène à voir quel est le champ d'étude de la physique, celui de la chimie ainsi que les différents sous-domaines de chacune. Cela éclaire ce vers quoi on se dirige », affirme-t-elle. Puis elle fait de même au début de chaque chapitre, concernant les notions qui seront étudiées. Elle estime que lorsque les élèves rencontreront par la suite les mêmes racines, préfixes ou suffixes, ils pourront dire où ils les ont déjà vus et les transposer dans un nouveau mot. Elle fait aussi remarquer qu'en mettant l'accent sur les racines des mots, celui ou celle qui s'approprie un nouveau mot apprend par le fait même toute une famille de mots, ce qui aide beaucoup les élèves allophones à découvrir le français. Leur apprentissage de la langue ne s'arrête pas avec leur intégration dans la classe ordinaire et le travail sur les mots durant les cours de sciences contribue à l'accélérer. Ce travail permet également d'accroître la culture des élèves puisqu'il met en relief l'apport des Grecs, des Romains et des Arabes à l'évolution des sciences. Gina ne veut pas négliger ces aspects linguistiques et culturels même s'ils exigent beaucoup de temps : « On a l'impression de ne pas avancer, mais c'est formateur. »

L'autre aspect du travail sur les mots concerne l'utilisation de termes du langage courant pour exprimer des concepts scientifiques. Par exemple, le mot travail n'a pas en électricité le même sens que dans la vie quotidienne. Il en est de même du mot puissance. Il faut amener l'élève à distinguer le sens courant d'un mot de celui qu'il a dans le langage scientifique. Pour cela, Gina imagine des situations où les élèves pourront faire des comparaisons. Ainsi, pour faire saisir le sens du mot puissance, en physique, elle désigne une fille plutôt menue et un garçon grand, bien bâti, et elle annonce qu'ils ont tous les deux effectué le même travail, mais que la fille a pris moins de temps pour le faire. Puis, elle demande à la classe laquelle de ces deux personnes est la plus puissante. Le plus souvent on lui répond que c'est le garçon, parce que dans le langage courant, le mot puissance est associé à une personne virile, un homme grand et fort. Or en physique, le mot puissance n'a rien à voir avec la taille ou les muscles mais se rapporte au rythme du travail. Les élèves ont beaucoup de difficulté à admettre une telle chose. Déconstruire la représentation première pour en construire une nouvelle requiert du temps, mais comme le dit l'enseignante, « au moment où le déclic se fait, le concept scientifique est mieux compris ». Les élèves saisissent que le mot a un sens différent selon le contexte et qu'un sens n'est pas meilleur que l'autre. Pour communiquer efficacement, il faut donner à un mot le sens qui lui convient, selon le contexte.

On le constate, les élèves de Gina Thésée sont invités à discuter en classe. Pour les amener à prendre conscience de la conception qu'ils ont des mots énergie, force ou puissance, il faut leur donner l'occasion de s'exprimer. « En sciences, affirme Gina, parler, dire, définir ne suffisent pas. La conceptualisation est le défi important. Comment amener l'élève à conceptualiser autrement

Photo : Denis Garon

sans l'amener à prendre conscience d'une première conceptualisation? C'est là que la discussion prend toute son importance. »

Cependant, ce n'est pas si facile de faire discuter les élèves. Certains ont une idée bien arrêtée de la science et de la façon dont elle devrait être enseignée. Selon eux, c'est le rôle du professeur – qui connaît sa matière – de donner l'information. Ils préféreraient que Gina leur dise ce qu'il en est au lieu de discuter pour le découvrir. Mais pour l'enseignante, la discussion joue un rôle essentiel parce qu'elle permet de construire et d'éprouver son savoir. « Comment peut-on se rendre compte de ce que l'on sait si on n'a pas l'occasion de l'exprimer? », demande-t-elle. Aussi, la discussion est omniprésente dans sa classe : « Ce n'est pas une activité à part, c'est notre manière de faire. »

La discussion se tient avec la classe entière, mais aussi en équipes. Elle sert même dans des situations d'évaluation. Par exemple, Gina soumet un questionnaire à une équipe formée de quatre élèves qui doivent s'entendre sur les réponses, puisqu'ils ne remettent qu'une seule feuille sur laquelle sont inscrits les noms des quatre personnes. Pour se mettre d'accord, ils doivent discuter et apporter de bons arguments. Gina circule discrètement

sans intervenir et elle les écoute. Elle trouve que ces occasions de dire ce qu'ils ont appris et ce qu'ils savent, d'éprouver leur savoir et de le raffiner sont très enrichissantes pour les élèves. « À ce moment-là, constate-t-elle, l'évaluation n'est plus une fin en soi, elle est tout simplement une autre étape dans le processus d'apprentissage. » Puis, c'est aussi une occasion d'inverser les rapports de pouvoir dans la classe, les élèves qui apportent leur savoir dans l'équipe n'étant pas toujours ceux ou celles qui s'expriment en grand groupe.

Gina Thésée ne veut pas que ses élèves perçoivent la science comme une matière désincarnée, qui ne se trouve qu'en salle de classe ou en laboratoire. Elle ne souhaite pas non plus qu'ils considèrent le savoir scientifique comme l'unique, le vrai. Le programme l'incite déjà à établir le lien entre science, technologie et société et comme elle juge ce lien primordial, elle se fait souvent l'avocat du diable en classe en posant des questions qui amènent les élèves à réfléchir aux aspects sociaux, économiques, culturels et éthiques de certaines découvertes scientifiques. De plus, elle réserve un moment particulier à un type précis de discussion, à partir de capsules-sciences qui sont proposées au début des cours. Cinq à dix minutes sont consacrées à discuter d'un sujet d'actualité – amené par les élèves – qui a un rapport avec la science. Les jeunes glanent les sujets dans les médias ou dans les conversations qu'ils ont avec leurs parents. Ce sont des sujets qui les préoccupent ou qui les intriguent.

Photo : Denis Gagnon

Les filles proposent surtout des sujets liés à la vie, par exemple ce qui a trait aux manipulations génétiques; les garçons s'intéressent plus à l'énergie ou à l'espace, entre autres choses. Ces derniers temps, on parlait de la planète Mars. Que veut-on y faire? Pense-t-on qu'il y aura de la vie? Belle occasion pour Gina de leur demander si les bénéfices que l'on compte en retirer valent tout l'argent qui est investi dans cette recherche. Son but n'est pas de donner de l'information aux élèves. Au contraire, elle veut que ce soit eux qui en apportent. Elle aime bien cette inversion des rôles : « La capsule-science c'est le moment de faire le lien avec l'actualité, mais c'est le moment aussi où ils m'apportent des choses. » C'est également l'occasion de faire prendre conscience aux élèves que choix scientifiques et valeurs ne s'opposent pas, de leur faire voir « qu'il n'y a pas la science d'un côté et les humains de l'autre. La science est une activité humaine faite par les humains, pour les humains et souvent malgré les humains. »

Bien qu'elle leur pose beaucoup de questions, Gina remarque que les élèves, quant à eux, ne sont pas habitués à poser des questions. « On dit que tout processus de recherche scientifique commence par un questionnement, mais dans leur formation en sciences, les élèves sont rarement appelés à se poser des questions. Ils sont devenus experts dans l'art de répondre à des questions, mais ils se sentent perdus lorsqu'il leur faut en poser. » Elle parle, bien sûr, des questions qui permettent de faire le tour d'une problématique. Pour leur apprendre, elle utilise l'évaluation : les élèves, regroupés en équipe, doivent construire des questions portant sur les notions étudiées au lieu d'eux-mêmes répondre à un questionnaire. Encore là, ils doivent discuter et s'entendre sur des questions pertinentes.

Les élèves de Gina ne se limitent pas à communiquer oralement; ils doivent aussi écrire. Outre la rédaction des résultats de leurs discussions, ils ont à effectuer des travaux de recherche. Au moment de notre rencontre, ils venaient juste de lui remettre un long travail de chimie. Comme ils sont de provenances diverses, Gina leur avait demandé de choisir un produit typique de leur pays d'origine, naturel ou fabriqué, et de l'étudier sous divers aspects : chimique, géographique, économique, historique ou culturel. À titre d'exemple, deux jeunes élèves d'origine chinoise lui avaient remis un travail sur le riz : description de la substance, conditions de production, données sur la consommation, transport, produits dérivés, importance culturelle, etc. Ce travail de recherche a permis aux élèves de constater que la science fait vraiment partie de la vie, qu'ils peuvent y intégrer d'autres disciplines et il leur a donné l'occasion de faire appel à leur famille et même à leur communauté pour obtenir des renseignements.

Ce travail de recherche a de plus permis à l'enseignante d'expliquer la façon appropriée de présenter un rapport de recherche. Pour ce faire, Gina a apporté en classe des articles scientifiques publiés dans des revues afin que les élèves puissent constater ce qu'ils avaient en commun, quels types d'information s'y trouvaient et comment ils étaient présentés. Tout cela pour que les élèves se rendent compte qu'il existe un certain langage et une façon de faire reconnue par la communauté scientifique et qu'ils doivent s'y conformer. Il ne s'agit pas uniquement de consignes propres aux travaux scolaires, mais d'exigences qui font consensus. « Pour tout écrit, leur rappelle-t-elle, il y a un ensemble de normes à respecter. »

Elle leur parle ensuite de la valeur des sources et de l'honnêteté intellectuelle. Comme ils trouvent de tout sur Internet, ils doivent être critiques et savoir faire des choix appropriés. Qui dit quoi? À qui appartient ce site? Ils doivent donner une liste complète des sources de référence consultées, qu'il s'agisse de manuels, de revues, de journaux ou de sites Web. Elle leur apprend aussi qu'ils doivent citer le nom de l'auteur lorsqu'ils empruntent une phrase ou un paragraphe. Contrairement à d'autres enseignants, Gina ne s'inquiètent pas trop des opérations « copier-coller » que font ses élèves pourvu qu'ils donnent à l'auteur le crédit qui lui revient et que ce qu'ils retiennent soit en rapport avec ce qu'ils veulent expliquer. Ils doivent lire l'information et juger si elle est pertinente, ce qui représente déjà un certain travail. Toutefois, elle insiste sur l'importance de communiquer de façon appropriée si l'on veut que ses écrits soient acceptés dans la communauté scientifique. Elle n'hésite pas à leur dire qu'elle a elle-même dû se soumettre à ces exigences au cours de ses études et que les plus grands chercheurs doivent faire de même s'ils veulent faire connaître leurs résultats de recherche.

Il ressort des propos de Gina que la communication est à la fois le moyen et la fin de l'enseignement. « Le développement de compétences transversales fait beaucoup plus appel au processus dans lequel l'individu est inscrit pour apprendre qu'au produit. Il faudrait remettre en question l'accent qui est mis sur le produit du travail (réponses à des questions, travaux, épreuves) et mettre plutôt l'accent sur le processus dans lequel cet individu est appelé à développer une compétence. Pour moi, le processus de la communication est plus important que le produit. » Cette enseignante croit que c'est la rencontre avec des personnes beaucoup plus qu'avec des objets d'apprentissage qui est importante. « Ce sont des êtres humains qui se rencontrent et qui s'apportent quelque chose. » Ces rencontres sont certes fructueuses sur tous les plans pour les élèves de Gina qui, d'année en année, réussissent très bien en sciences. Pourquoi s'empêcherait-elle, alors, d'être constamment branchée sur la communication?

Si vous deviez vous présenter à la Cour des petites créances, sauriez-vous communiquer de façon appropriée pour effectuer votre réclamation si vous vous estimez lésés ou pour vous défendre si vous êtes poursuivis? Le groupe d'élèves de cinquième secondaire inscrits au cours de droit, qui est un cours à option donné par Benoît Leduc au collège Mont-Sacré-Cœur à Granby, sauraient sans aucun doute le faire, eux qui ont eu à s'exécuter devant un véritable juge de la Cour. Il fallait voir le sérieux des élèves qui arrivaient devant le juge, dossier en main, pour exposer les faits, preuves à l'appui, et réclamer le paiement des dommages subis ou contester la demande de la partie adverse. Cette séance de la Cour des petites créances, fictive bien sûr, a eu lieu à la bibliothèque de l'école le 10 novembre dernier devant le juge Bissonnette, qui s'est obligeamment prêté à l'exercice pour le bénéfice des élèves. Ce fut un grand moment pour eux, devenus pour une matinée des consommateurs lésés dans leurs droits par un garagiste, une fleuriste ou une propriétaire ou jouant un rôle d'expert en informatique, en taxidermie ou en chiropraxie.

Cette situation de communication plutôt inusitée constitue l'étape finale d'une démarche d'apprentissage qui a fourni aux élèves bien d'autres occasions d'apprendre à communiquer de façon appropriée. En effet, explique Benoît Leduc, les élèves regroupés en équipes ont d'abord eu à choisir un litige susceptible d'être présenté à la Cour des petites créances, à décider qui serait la partie demanderesse et la partie défenderesse, à rédiger dans les formes la mise en demeure et à l'envoyer par courrier recommandé, à remplir les documents pour les greffes de la Cour du Québec et à faire le chèque pour payer les frais juridiques. Puis, ils ont dû composer leurs preuves : factures, rapports d'experts, etc. On comprend donc qu'il leur a fallu consulter des experts et entreprendre diverses démarches pour trouver de l'information.

Tout au long du projet, les élèves ont pris conscience de l'importance de savoir communiquer de façon appropriée puisque, fait remarquer leur professeur, dans le domaine du droit et de la justice, même une virgule peut avoir un effet non négligeable. Pour accentuer leur prise de conscience, Benoît Leduc a amené ses élèves au Palais de justice afin qu'ils voient par eux-mêmes ce qui est attendu des personnes qui s'y présentent. Ils ont assisté à des procès intéressants et ont constaté que les personnes qui n'étaient pas bien préparées, qui n'arrivaient pas à exposer les faits de façon succincte et claire ou qui n'avaient pas de preuves solides ont perdu leur cause. Après la séance, les élèves ont rencontré le juge et lorsque ce dernier leur a demandé « Êtes-vous prêts? », ils ont compris qu'ils avaient encore du travail à faire pour se préparer. Ils ont également constaté qu'un protocole doit être observé à la Cour, ce qui a même convaincu un élève de porter une cravate le 10 novembre dernier, ce qu'il n'avait jamais fait auparavant! Ils ont noté qu'on ne s'adresse pas de n'importe quelle façon au juge et à l'autre partie, que le vouvoiement est de rigueur et qu'on ne s'assoit et on ne se lève pas quand on veut.

Le contact avec le monde de la justice était entièrement nouveau pour les élèves. Le formalisme qui y règne permettait de faire vivement ressortir le fait que, dans la vie, il existe des contextes différents dans lesquels la façon de communiquer ne peut pas toujours être la même. Leur comportement, leur attitude et leur langage au cours des procès qu'ils avaient préparés ont montré

Photo : Denis Garon

qu'ils avaient saisi le message, même si de temps à autre ils devaient se reprendre, n'ayant pas l'habitude de vouvoyer leurs camarades.

Les élèves savaient que leur prestation devant le juge allait être évaluée, comme l'avaient été les diverses étapes de la démarche qui avaient précédé, car ils avaient en main la grille d'évaluation. Leur professeur attendait d'eux qu'ils arrivent avec un dossier bien préparé, qu'ils exposent les faits clairement et brièvement sans lire leur texte et qu'ils répondent correctement aux questions du juge. Il les avait prévenu que dans la communication orale, les émotions jouent un grand rôle et que parfois elles nous paralysent littéralement; c'est pourquoi il est important d'être bien préparé. Il a noté que les élèves les mieux préparés n'ont pas été pris au dépourvu par les questions du juge, mais aussi que les élèves n'avaient pas prévu qu'ils auraient eux-mêmes à poser des questions à l'autre partie. Il a également remarqué que certains élèves étaient tellement absorbés dans leur propre exposé qu'ils n'écoutaient pas suffisamment l'autre partie.

Benoît Leduc se proposait de faire, avec ses élèves, un retour sur la façon dont les choses s'étaient passées, de relever certaines erreurs de langage et de leur faire prendre conscience qu'à certains moments, ils étaient désarçonnés parce qu'ils n'avaient pas écouté l'autre partie. Cependant, dans l'ensemble il était satisfait de la performance de ses élèves. Ils avaient su être articulés, structurés et précis dans leur exposé des faits, ils avaient présenté de bonnes preuves et démontré qu'ils avaient fait une démarche auprès d'une personne experte. L'enseignant était convaincu que la raison qui avait motivé les élèves à faire un bon travail était beaucoup plus la présence du juge et de leurs camarades dans la salle que le fait qu'ils seraient évalués.

Dès le début de l'année scolaire et même avant, lorsqu'il va dans les classes de quatrième secondaire présenter le contenu de son cours de droit, Benoît Leduc prévient les élèves que dans son cours, ils auront souvent à s'exprimer oralement et à faire des présentations devant la classe. Il affirme qu'un avocat doit savoir parler; aussi, outre leurs plaidoiries devant le juge, les élèves exposeront un ou deux points juridiques devant la classe. Pour ce faire, ils devront s'informer et consulter des personnes compétentes (notaires, conseillers juridiques ou autres).

L'enseignant apporte son aide, certes, et au cours de la présentation, les autres élèves peuvent fournir des exemples ou des témoignages. Pour ces présentations, les élèves préparent des questions qui appellent des réponses courtes, des choix de réponses ou des réponses par vrai ou faux. Ces questions sont affichées sur un grand babillard, apposé sur le mur du corridor, que tous les élèves peuvent consulter. Comme il enseigne aussi l'économie à toutes les classes de cinquième secondaire, Benoît a invité ces derniers à poser des questions à propos des points de droit qui sont inscrits sur le babillard. Il considère que le droit est intimement lié à l'économie, puisqu'il voit avec eux la Loi sur la protection du consommateur, la Loi sur les normes du

Photo : Denis Garon

travail ainsi que les types de société parmi lesquelles on peut choisir quand on crée une entreprise.

Les élèves du cours de droit ne font pas que parler; ils doivent aussi écrire. On l'a vu avec la mise en demeure et la préparation des documents relatifs au procès ainsi que les questions et les réponses portant sur des points juridiques. Comme ils étudient des notions de droit qui ont trait aux divers événements de la vie d'une personne, ils ont d'autres documents à rédiger, notamment leur testament, qui doit comme tout le reste être écrit dans les formes appropriées.

L'enseignant encourage l'utilisation d'autres moyens de communication, aussi a-t-il proposé aux élèves d'appuyer par un document visuel – une vidéo par exemple – leur présentation du Code de la sécurité routière.

On peut sans crainte affirmer que la communication est au cœur du cours de droit élaboré par Benoît Leduc et intitulé « De la naissance à la mort ». Ce professeur d'expérience, qui, après avoir terminé une licence en droit et des études en pédagogie, a enseigné les mathématiques, l'éducation physique et l'anglais pendant de nombreuses années et enseigne maintenant l'économie et le droit, veut fournir à ses élèves un contenu pratique qu'ils pourront utiliser dans leur vie. À partir de la Charte des droits et libertés, qui a des effets sur plusieurs dossiers, il examine tous les aspects du droit qui touchent la vie quotidienne. Tout au long du cours, il montre à ses élèves à quel point la façon appropriée de communiquer est importante. Il insiste sur la nécessaire précision des écrits qui engagent deux parties. En même temps qu'il fait découvrir de façon vivante des notions utiles, il aide ses élèves à améliorer leur compétence à communiquer.

Benoît Leduc veut proposer à ses élèves des situations d'apprentissage stimulantes et leur donner l'occasion de vivre des expériences riches, qui leur permettent de donner du sens à ces apprentissages. C'est pourquoi, dans le contexte de son cours de droit, il les emmène sur les lieux où l'action réelle se déroule, il invite des experts – un juge du Tribunal de la jeunesse vient dans sa classe parler aux jeunes des difficultés d'administrer la justice dans certains cas –, il simule des procès et il incite les élèves à entrer en communication avec d'autres personnes pour trouver de l'information. En économie, il met les élèves en situation de vie de couples qui ont des enfants et un vrai budget à élaborer. Il communique avec les parents pour établir un lien et leur demander de collaborer au projet. Il met aussi en place une simulation boursière. Bref, il cherche des moyens de faire participer les élèves et de les engager à fond dans leurs apprentissages. Pourquoi?

Parce que, dit-il, c'est cette recherche constante, ce désir d'être meilleur qui l'a maintenu aussi longtemps dans l'enseignement : « J'ai toujours eu le feu sacré. J'ai toujours adoré travailler avec les jeunes, c'est tellement différent d'un groupe à l'autre et parfois d'une journée à l'autre. Il faut composer, effacer, recommencer, expliquer d'une autre façon et si ça ne marche pas, chercher une autre manière encore. »

Il ne faut pas s'étonner si, il y a six ans, il a accepté de construire ce nouveau cours de droit pour les élèves de cinquième secondaire. « C'était un défi en même temps qu'un plaisir de bâtir un cours à option, parce que cela permet au professeur d'enseigner ce qu'il est. On est plus créatif que lorsque tout est préparé d'avance. »

LA COMMUNICATION, POINT FORT DU MODÈLE ART-E.R.E.

Deux équipes de quatre élèves de l'école Hormisdas-Gamelin, de la Commission scolaire au Cœur-des-Vallées, à Buckingham, ont accepté de reprendre pour nous la présentation des magnifiques fresques qu'elles ont réalisées l'année dernière, l'une sur la société précolombienne et l'autre sur la société actuelle. Inscrites à ce que l'on a longtemps appelé la voie artistique, mais qui porte maintenant un nom qui décrit mieux la réalité depuis qu'on y a ajouté Modèle ART-E.R.E., ces élèves ont fait preuve de dynamisme dans leur présentation et d'une bonne connaissance de leur sujet. Elles nous ont permis d'avoir un aperçu de la place qu'occupe la communication dans le Modèle ART-E.R.E.; un aperçu seulement, car la grande exposition au cours de laquelle les élèves de deuxième secondaire ont présenté leurs fresques de l'histoire aux autres élèves de l'école et aux parents était grandiose, si l'on en juge par les quelques photos que nous avons vues. Costumes, décors et chansons ont démontré la créativité des élèves. L'exposition, qui a eu lieu à la médiathèque pendant deux jours et une soirée, a permis aux visiteurs de suivre un ruban du temps et d'avoir un aperçu des huit sociétés que les jeunes avaient représentées sur des fresques de la dimension d'une fenêtre. Cet événement marquait la fin d'un projet qui s'était échelonné sur trois mois et qui intégrait plusieurs matières, notamment les arts, l'histoire, le français, la mathématique et les sciences physiques. Pour nous parler de l'importance de la communication dans la voie artistique Modèle ART-E.R.E., nous avons rencontré Christiane Lalonde, enseignante en troisième secondaire et Micheline Maillé, qui enseigne actuellement en première secondaire mais qui suivra ses élèves en deuxième, comme cela se fait dans cette voie depuis plusieurs années. Sa collègue de première secondaire, Sylvie Laflamme, s'est jointe à nous au cours de l'entrevue.

Photo : Denis Garon

Créée il y a dix ans sur le modèle de la voie technologique, la voie artistique privilégiait deux véhicules intégrateurs des apprentissages : les arts et l'éducation relative à l'environnement. Le projet innovateur bénéficiait alors d'une subvention du ministère de l'Éducation venant du domaine des arts. Au début, le professeur d'arts, François Monière, travaillait dans la classe avec l'enseignante principale, Christiane Lalonde. Aujourd'hui, le projet ne reçoit plus de soutien financier et il fonctionne selon les normes habituelles de l'organisation scolaire, ce qui ne facilite pas l'indispensable concertation des enseignants. Nos interlocutrices, des pionnières, s'estiment chanceuses d'avoir de nouveaux collègues qui ont accepté d'enseigner plus d'un an dans cette voie et saluent leur courage, car elles jugent qu'il faut au moins trois ans pour y être parfaitement à l'aise. La voie artistique Modèle ART-E.R.E. comprend actuellement cinq classes : deux de première secondaire, deux de deuxième et une de troisième. Un enseignant et quatre enseignantes titulaires prennent en charge plusieurs matières. Une professeure d'arts, Nathalie Chabot, enseigne à la fois à tous les groupes les arts ainsi que la formation personnelle et sociale. L'anglais et l'éducation physique sont dispensés par des spécialistes. On tente maintenant toutefois d'intégrer l'anglais dans les projets thématiques.

Lorsque la voie artistique a été instaurée à l'école, les autres choix n'existaient pas encore. Maintenant, les élèves – et leurs parents – peuvent opter pour une voie axée sur les sciences, une voie sportive ou même pour l'école internationale, ce qui a pour effet d'amener dans la voie artistique Modèle ART-E.R.E. des élèves qui ont beaucoup de difficultés d'apprentissage. Les parents les y inscrivent pour éviter qu'ils aillent dans les cheminements particuliers ou parce qu'ils les jugent bons en dessin, ce qui n'a rien à voir avec les exigences propres à cette voie. Celle-ci avait d'abord été conçue à l'intention des élèves qui aiment apprendre d'une façon globale.

Le Modèle ART-E.R.E. privilégie la pédagogie du projet et adopte une démarche en trois étapes : j'analyse, j'organise, je communique. Un grand thème est choisi chaque année, auquel se rattachent quelques sous-thèmes qui peuvent varier selon les classes. Certains projets sont déjà structurés, comme celui des fresques, d'autres seront élaborés avec les élèves. Tous les projets intègrent les arts.

Lorsque la professeure d'arts et l'enseignante titulaire présentent un projet aux élèves, elles leur posent un problème accompagné de contraintes. Deux de ces contraintes reviennent toujours : les élèves doivent présenter leurs résultats avec rigueur et faire preuve de créativité et d'authenticité. Qu'il s'agisse d'apprentissages effectués en géographie, en arts, en histoire ou en sciences, les élèves doivent les communiquer de façon appropriée, c'est-à-dire en ciblant bien leurs destinataires et en utilisant le langage propre aux matières en cause. Par exemple, en arts, les élèves doivent être capables de dire qu'ils ont utilisé des couleurs complémentaires, qu'ils ont travaillé des textures, qu'ils ont fait des superpositions ou qu'ils ont employé de la gouache ou de l'encre.

« Si on avait à nommer certaines forces de notre projet, affirme Christiane Lalonde, la compétence à communiquer en serait une. Elle est toujours présente. Il n'y a pas une semaine où les élèves n'ont pas à présenter quelque chose. » Cela signifie que la communication ne devient pas une préoccupation qu'à l'étape finale du projet, à la toute fin de la démarche, mais qu'elle se trouve partout en cours d'apprentissage. En effet, tout au long de la réalisation des projets, on demande aux élèves de faire le point sur leur travail : Où en sont-ils? Pourquoi ont-ils choisi tel élément ou telle couleur dans leur fresque? Cet élément correspond-il à l'époque? Ils

Photo : Denis Ganon

ont à expliquer et à justifier leurs choix en utilisant le vocabulaire qui convient. Ils doivent également utiliser les techniques appropriées. Ainsi, dans le projet sur les fresques, les élèves qui travaillaient sur la préhistoire avaient utilisé la couleur brune sans y avoir mis de texture. La professeure d'arts leur a alors demandé : « C'est quoi ce brun : de la toile, de la pierre, du bois, de la brique? » Si les élèves ne le savaient pas et qu'ils avaient répondu, par exemple, de la brique, elle aurait alors posé cette autre question : « Êtes-vous certains qu'on connaissait la brique à cette époque? »

Les élèves ont ainsi constaté qu'ils doivent toujours vérifier leurs informations. Ils ont également bien compris qu'ils ne peuvent pas se permettre de « faire n'importe quoi parce qu'ils sont en arts »! Ils ont aussi découvert que ce qu'ils apprennent dans le cours d'arts s'applique également quand ils font des sciences. Ainsi, en écologie, les élèves qui continuaient à reproduire des sapins triangulaires avec le tronc brun et les branches orientées vers le bas ont été invités à observer les conifères et les feuillus au cours d'une sortie dans le boisé et à tracer des croquis plus fidèles à la réalité.

Quel que soit le projet, les élèves savent qu'ils doivent soigner la communication de leurs résultats sous toutes ses formes : textes, films, fresques, personnages, stands d'information, saynètes, pièces de théâtre, etc. Et ils arrivent souvent à étonner leurs enseignants et leurs enseignantes par la qualité de leurs réalisations. À titre d'exemple, la pièce de théâtre créée par les élèves en réponse au problème que leur avaient posé leurs enseignantes. Travaillant sur le thème inspiré d'une œuvre de Gauguin « D'où venons-nous? Que sommes-nous? Où allons-nous? », elles avaient ajouté la question « Qu'y pouvons-nous? ». La pièce démontrait l'importance de la communication de la préhistoire à nos jours. L'histoire commençait dans une classe où des élèves qui n'aimaient pas l'école jetaient un livre par la fenêtre. L'enseignante, mécontente, les envoyait le chercher, mais comme le livre était tombé dans une forêt enchantée, le texte écrit avait disparu. Un arbre magique révélait aux jeunes qu'ils devaient retourner dans le temps et découvrir l'importance de chaque époque. Les élèves ont exploré la communication par la danse, par le feu, par la peinture. De nouvelles pages du livre se sont écrites à chaque époque, en allant du scribe jusqu'à l'ordinateur. Les grandes époques de l'histoire étaient représentées par une suite de tableaux. L'arrivée des immigrants en Amérique était particulièrement émouvante, paraît-il. De grands philosophes ou mathématiciens illustraient l'évolution de la pensée. « C'était fantastique, de la haute voltige et très philosophique en même temps », se rappelle Christiane avec fierté.

Certes, les projets n'ont pas tous la même envergure. Certains se déroulent sur une année entière et d'autres sont plus courts. Cela dépend un peu des élèves aussi. Il faut savoir s'adapter, fait remarquer Micheline Maillé : « On peut avoir prévu le plus beau projet, si en entrant dans la classe on s'aperçoit que ça ne passera pas, il faut accepter de sortir notre deuxième valise et travailler sur autre chose. Autrement, on va brûler des projets. » Encore faut-il avoir une deuxième valise, observe-t-elle. Il faut être capable de diversifier ses stratégies. La pédagogie de projet en est une, mais elle n'est pas la seule. De toute façon, admet-elle, il est impossible de demander aux élèves d'être constamment en équipe en train de construire. Il faut varier ses méthodes en fonction des besoins des élèves. En arts, par exemple, les élèves doivent apprendre à utiliser diverses techniques. En biologie, Christiane – qui ne raffole pas du laboratoire – y a amené ses élèves parce qu'elle jugeait qu'ils avaient besoin de s'exercer à suivre des instructions précises et séquentielles. En histoire, les enseignantes construisent des tableaux-synthèses qui aident les élèves à se retrouver dans les différentes sociétés qu'ils ont à étudier.

Dans la voie artistique Modèle ART-E.R.E., l'accent est mis sur la démarche plus que sur le produit. Les élèves sont constamment invités à nommer ce qu'ils apprennent, à réfléchir et à se remettre en question, à prendre conscience de leur façon d'apprendre et aussi à s'évaluer. « On vise le développement de compétences tranversales, rappelle Christiane. La compétence à communiquer en est une, mais il y a en a d'autres : coopérer, organiser son travail de façon efficace, etc. On a aussi la responsabilité des compétences dans les disciplines. De plus, l'éducation relative à l'environnement touche à deux des domaines généraux de formation : Environnement et consommation et Vivre-ensemble et citoyenneté. » Il faut établir des liens entre tout cela et évaluer les compétences acquises, ce qui nécessite des outils nombreux et variés. Par exemple, la grille utilisée pour évaluer les apprentissages des élèves dans le projet « Les fresques de l'histoire » portait sur trois éléments : 1) le cahier de bord, dans lequel les élèves devaient consigner les stratégies de travail d'équipe, les ressources utilisées et les responsabilités de chaque membre; 2) la communication visuelle par la fresque elle-même, qui devait être originale et authentique, faire la synthèse de l'époque et être utilisée comme outil dans la présentation; 3) la communication orale dans la présentation, que les enseignantes évaluaient par rapport à six points : l'introduction, le contenu de la présentation, le vocabulaire, le dynamisme de la présentation, l'équilibre entre les élèves et la conclusion de la présentation.

À la fin de l'année, l'évaluation s'effectue sur deux semaines. Les enseignantes soumettent un problème complexe aux jeunes et deux jours sont consacrés à la production finale. Puis les enseignantes rencontrent les jeunes et revoient leur portfolio avec chacun d'eux. Elles leur précisent leurs forces et leur proposent des défis pour l'année suivante. Elles discutent avec eux du classement qui leur convient le mieux. « L'évaluation est vraiment au service de l'apprentissage, ajoute Christiane. On accompagne les élèves. Quand ils nous présentent leur portfolio à la fin de l'année, ils sont capables de dire des choses comme : " En mathématiques, il faut que je travaille pour me rattraper, je n'ai pas eu l'engagement que j'aurais dû avoir. " Même en préparant leur bilan, les élèves continuent d'apprendre. »

Pour mes interlocutrices, le Modèle ART-E.R.E. favorise vraiment le développement de compétences transversales et apporte davantage aux jeunes que le ferait une approche encyclopédique. Cependant, il n'est pas toujours aisé d'en convaincre les élèves et leurs parents. Aussi, se proposaient-elles, pour souligner leur 10e anniversaire, d'organiser une fête au cours de laquelle leurs anciens élèves viendraient dire aux jeunes en quoi cette façon d'apprendre les a aidés à aller plus loin, à se faire confiance, à prendre des risques et à accepter qu'on n'a pas toujours raison et qu'on ne possède pas toujours les réponses non plus. Nul doute que cette fête sera une réussite et que ces anciens élèves sauront trouver les mots pour dire aux plus jeunes tous les bénéfices qu'ils ont retirés de leur passage dans les classes de la voie artistique Modèle ART-E.R.E..

PRENDRE LE TEMPS D'AMÉLIORER L'OUTIL DE LA COMMUNICATION

Tous ceux qui fréquentent de près ou de loin le monde de l'éducation ont entendu des enseignantes ou des enseignants affirmer qu'ils sont toujours en train d'évaluer et qu'ils n'ont plus le temps d'enseigner. À Gatineau, dans l'Outaouais, à la polyvalente Nicolas-Gatineau de la Commission scolaire des Draveurs, les enseignants et les enseignantes de français s'entendent depuis une dizaine d'années pour donner aux élèves le temps de vraiment améliorer leurs pratiques langagières avant de les évaluer en leur donnant une note. Comment? En ne faisant pas d'évaluation sommative avant la troisième étape de l'année scolaire. Les fervents de l'évaluation s'étonneront du fait que les élèves n'aient pas de note de français dans leur bulletin. Et alors? Ils reçoivent plutôt des commentaires sur leurs forces et leurs faiblesses qui les aident à progresser en même temps qu'ils découvrent que l'on n'apprend pas pour passer l'examen mais pour acquérir des compétences pour la vie, soutiennent Johanne Hotte et Roch Laflamme, qui enseignent le français, elle en première secondaire et lui, en cinquième.

La décision de retarder à la troisième étape l'évaluation sommative du français a été prise dans un contexte de réflexion et d'effervescence autour de la qualité de la langue, racontent nos interlocuteurs. À l'époque existait à l'école un comité de français auquel participaient des représentants de toutes les matières. Ce comité avait fait des recommandations pour que la qualité du français devienne un souci dans toutes les matières, mais aussi dans toutes les situations de communication propres à l'école : message du jour, radio étudiante, journal, etc. Une spectaculaire semaine de français durant laquelle se déroulaient des activités de toutes sortes était organisée chaque année. Puis, l'essoufflement s'est fait sentir et le comité a mis fin à ses travaux. Cependant, le projet éducatif contient toujours une orientation qui porte sur la qualité de la langue et les enseignants de français – une trentaine dans cette école de 3 000 élèves – ont poursuivi leur réflexion sur l'évaluation et maintenu leur décision en ce qui concerne l'importance d'accorder aux élèves du temps pour apprendre avant de leur attribuer des notes qui seront inscrites au bulletin.

Cette décision s'appuyait sur le constat que, malgré tout l'enseignement dispensé, les productions orales et écrites des élèves ne s'amélioraient pas beaucoup. Aussi, après plusieurs recherches et formations, on a conclu qu'il fallait procéder autrement et prendre le temps nécessaire pour permettre aux élèves de progresser. Les enseignants de français estimaient que cela n'avait aucun sens d'évaluer les élèves après un mois et demi d'école, soit durant la première étape qui se termine à la mi-novembre. Ils étaient obligés de commencer l'évaluation vers le 15 octobre. Et comme il aurait été indécent d'évaluer les élèves sans leur avoir fait faire au moins une pratique d'écriture, on constatait que l'évaluation occupait tout le temps qui aurait dû être consacré à l'apprentissage. « On évaluait quoi au juste? », se demande Roch Laflamme. « En première secondaire, on faisait écrire un petit texte et une page pour mettre une note sur le bulletin », reconnaît Johanne Hotte.

D'autre part, les enseignants de français trouvaient que le découpage en étapes avait quelque chose d'artificiel qui découlait beaucoup plus d'une logique administrative que d'une logique pédagogique. C'est pourquoi ils ont préféré mettre l'accent sur l'évaluation formative et inscrire au bulletin des deux premières étapes de l'année des lettres accompagnées d'une légende du type « il répond aux exigences » ou « il a besoin d'aide ».

Photo : Denis Garon

Le fait de reporter à plus tard l'inscription d'une note au bulletin a amené les enseignants de français à faire écrire les élèves davantage sans devoir appliquer à chaque fois la grille de correction en dix-huit points. Ils portent leur attention sur quelques aspects seulement, par exemple l'organisation textuelle ou le découpage du texte ou la ponctuation et indiquent aux élèves ce sur quoi ils doivent travailler en priorité. Ainsi, pour le premier bulletin, Johanne Hotte avait en main six données pour situer ses élèves, trois en lecture et trois en écriture. Les élèves avaient effectué des travaux sur les deux romans qu'ils avaient lus. Elle disposait des données nécessaires pour établir un premier bilan et donner à chaque élève un défi personnel à relever.

Johanne Hotte et Roch Laflamme considèrent qu'ils peuvent ainsi mieux répondre aux besoins des élèves. Lui, par exemple, a pu consacrer plus de temps à la poésie. Les deux enseignants pensent également que cette façon de faire leur donne plus de latitude pour introduire des éléments culturels dans leurs cours. Ils sont convaincus que l'évaluation formative sert mieux l'élève. « Avant, observe Johanne, on avait l'impression qu'après l'évaluation il n'y avait plus rien tandis que là, au contraire, il faut se servir des commentaires pour progresser. C'est une tout autre approche. Dans le fond, mettre une note, c'est la voie facile, cela permet de ne rien dire. »

« Lorsque l'évaluation change, la manière d'enseigner change aussi », rappelle Roch Laflamme. C'est peut-être pour cela qu'il n'est pas facile de discuter d'évaluation entre collègues, certains craignant une intrusion dans leur pratique pédagogique. Il n'est pas facile non plus d'en parler aux parents – et même aux élèves – qui ont tendance à s'inquiéter lorsqu'ils ne reçoivent pas de note. Il faut sans cesse justifier notre décision de ne pas donner de note en français avant la troisième étape alors qu'on leur en donne pour les autres matières. Les enseignants de français font la comparaison avec un musicien qui se prépare pour un

concert ou un sportif qui s'entraîne pour atteindre un certain niveau; les élèves comprennent l'explication, mais ils reviennent quand même à la charge de temps à autre. Ils vont même jusqu'à dire que s'ils ne sont pas évalués tout de suite, ils oublieront ce qu'ils ont appris. C'est un peu comme si l'évaluation sommative les autorisait à oublier ce sur quoi ils ont été évalués pour passer à autre chose! Le message qui devrait se dégager du choix effectué par les enseignants de français, c'est **qu'on apprend pour la vie, pas pour passer l'examen**.

Quoi qu'il en soit, ce qui importe pour Johanne Hotte et Roch Laflamme, c'est que les élèves progressent et désirent s'améliorer. Johanne, qui suivra ses élèves en deuxième secondaire comme elle l'a fait pour la cohorte précédente, veut avant tout que ces derniers se connaissent comme scripteurs et comme lecteurs et qu'ils arrivent à trouver eux-mêmes ce qu'ils doivent améliorer. « De toute façon, dit-elle, lorsqu'on applique notre démarche, cela ne prend pas beaucoup de temps pour que les élèves se connaissent et puissent dire : "moi j'ai un problème avec l'organisation textuelle", "moi c'est avec la structure des phrases", "moi je manque de vocabulaire". Mais, ajoute-t-elle, l'évaluation formative, c'est plus exigeant que l'évaluation sommative. »

Johanne leur démontre à quel point cela peut leur servir dans l'apprentissage des autres matières. Roch, quant à lui, leur fait prendre conscience qu'ils ne vont pas que travailler, ils vont avoir des loisirs. Ils voudront alors être intéressants. Mais, observe-t-il avec réalisme, « pour des adolescents, le discours qui les incite à travailler pour construire leur personne est loin de leur préoccupation ». Cependant, Johanne et lui sont d'avis qu'il faut quand même dire ces choses aux jeunes. À force de les répéter, il en restera peut-être quelque chose. Puis, en classe, ils s'efforcent de rendre les élèves actifs intellectuellement, de les amener à réfléchir et à douter. Ils les incitent à consulter celles et ceux qui sont plus habiles pour trouver les mots qui leur manquent, à faire relire leurs textes par leurs camarades, à en discuter et à faire preuve d'esprit critique. En communication orale, les élèves participent à l'évaluation. Les enseignants insistent pour que les élèves emploient le mot juste et construisent des phrases correctes. « Nommer le monde, c'est se l'approprier, estime Roch Laflamme. Construire une phrase correcte, c'est établir des liens entre les choses. »

Quant aux traces qu'il faut garder pour suivre la progression des élèves et pour porter des jugements crédibles, Johanne Hotte pense qu'elles sont indispensables, mais qu'il y a diverses façons de les conserver. Elle en a essayé plusieurs et, cette année, ce sont les élèves qui gardent dans une partie de leur cartable les travaux qu'elle a annotés ou qu'ils ont eux-mêmes corrigés ainsi que certains documents d'autoévaluation.

Roch Laflamme estime qu'à l'évaluation finale, les élèves de cinquième secondaire s'en tirent bien, compte tenu du fait qu'ils vivent dans une région frontalière fortement exposée à l'anglais. Nos deux interlocuteurs sont convaincus que l'approche pédagogique rendue possible par l'assouplissement de l'évaluation sommative y est pour quelque chose. Les enseignants se sentent plus libres de travailler en fonction des besoins des élèves plutôt qu'en fonction des parties du programme à couvrir pour l'examen. En favorisant l'amélioration de l'outil même de la communication, Roch Laflamme et Johanne Hotte sont certains de contribuer au développement de la compétence à communiquer de façon appropriée. Ils rêvent cependant du jour où les enseignantes et les enseignants de toutes les matières mettront en œuvre des moyens pour y contribuer à leur manière, même s'ils ne voient pas bien comment ce rêve pourra se réaliser dans les conditions actuelles d'exercice de la profession.

UNE GRILLE POUR ÉVALUER LA COMMUNICATION ORALE

Préoccupé par l'enseignement de la communication orale, Jean-Luc Lamoureux, conseiller pédagogique de français à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, à Saint-Jérôme, a voulu attirer l'attention des enseignants et des enseignantes de français du premier cycle du secondaire sur le fait que ce volet du programme était plutôt négligé. Il avait en effet constaté que la communication orale n'était pas vraiment enseignée et qu'elle était évaluée d'une façon qui ne correspondait pas aux exigences du programme de français de 1995. La plupart du temps, on demandait aux élèves de présenter devant la classe un roman qu'ils avaient lu, seuls d'abord, puis après 1995, en équipe de trois ou quatre, puisque le programme prescrivait la discussion. Cependant, les élèves continuaient de faire chacun leur exposé et, à la fin, ils devaient livrer leurs réactions concernant ce roman.

L'évaluation de la présentation portait avant tout sur le contenu. Les enseignantes et les enseignants voulaient s'assurer que les élèves avaient bien lu le roman et qu'ils l'avaient compris. En fait, ils évaluaient la compréhension en lecture beaucoup plus que la communication orale. Ils relevaient toutefois les fautes de langage les plus flagrantes, ce qui avait pour conséquence de faire détester la communication orale. Les élèves n'apprenaient donc pas à discuter – comme le voulait le programme – parce qu'on ne leur soumettait pas de sujet de discussion et aussi parce qu'on n'avait pas mis au point une méthode pour évaluer des élèves qui discutent.

Afin que le volet communication orale cesse d'être le parent pauvre du programme, Jean-Luc Lamoureux a organisé une demi-journée de formation sur l'enseignement de l'oral selon le modèle de Dolz et Schneuwly[1].

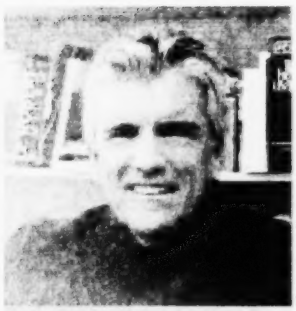

Photo : Denis Garon

La personne-ressource, Lizanne Lafontaine, avait préparé une intéressante démonstration de la démarche proposée et elle avait filmé des élèves pour l'illustrer. On commence par demander aux élèves d'exprimer ce que signifie pour eux « discuter ». L'enseignant écrit au tableau ce que les élèves répondent : « Discuter, c'est être en avant à trois ou quatre », « Discuter, c'est parler d'un sujet », « Discuter, c'est essayer de s'entendre », etc. Après avoir fait émerger les représentations que les élèves ont de l'action de discuter, l'enseignant leur propose un sujet de discussion et quelques élèves viennent discuter devant les autres. Évidemment cela tourne au chaos. Il apparaît clairement que les élèves ne savent pas discuter.

Les élèves travaillent ensuite en atelier pour analyser ce qui s'est passé et voir ce qui n'a pas fonctionné. L'enseignant n'a pas besoin de leur dire quoi que ce soit; ils sont capables de constater par eux-mêmes, par exemple, qu'il y avait un élève qui jouait à la vedette, une autre qui n'écoutait pas celui qui parlait, une troisième qui regardait ailleurs ou essayait d'attirer l'attention ou un qui ne prenait jamais la parole et ne participait d'aucune façon.

Ils constatent donc que cette « discussion » ne mène à rien. L'enseignant demande alors aux élèves ce qu'il conviendrait de faire pour améliorer la situation.

Au cours de cette formation, on propose aux enseignants d'organiser des ateliers avec leurs élèves. Ces derniers sont invités à observer quelques-uns d'entre eux qui tiennent une brève discussion et à travailler ensuite sur l'un ou l'autre des aspects d'une discussion réussie. Quelques exemples : Qu'est-ce que reformuler? Qu'est-ce qu'une question pertinente? Comment faire avancer le débat? Les élèves se rendront compte que pour reformuler, il faut d'abord avoir écouté l'autre, que pour poser une question pertinente, il faut être bien préparé et que pour faire avancer le débat, il faut apporter un point de vue différent. Ils découvriront que pour discuter, il faut être capable d'expliquer son point de vue, d'argumenter, mais aussi parfois de se rallier si les arguments de l'autre sont plus convaincants que les siens.

En prenant conscience de ce que **discuter** représente vraiment, on se rend compte que l'élève qui obtiendra une bonne note n'est pas nécessairement celui qui a raison, ou qui écrase les autres ou qui tient à tout prix à son point de vue, mais plutôt celui qui écoute et tient compte du point de vue de l'autre, tout en exposant le sien, faisant ainsi avancer la discussion.

À la suite de cette formation, Jean-Luc Lamoureux avait l'impression que les enseignants possédaient tout ce qu'il leur fallait pour enseigner la communication orale. Aussi a-t-il été un peu surpris quand, à la fin de l'année, on lui a retourné l'examen qu'il avait préparé en lui disant que c'était irréaliste et qu'on ne pourrait pas faire ce qu'il demandait, c'est-à-dire mettre les élèves en situation de discussion afin de recommander à la classe la lecture d'un roman. Les enseignants se sentaient incapables d'évaluer quatre élèves qui discutent. Cela leur paraissait une tâche insurmontable. Comment juger du contenu si tout le monde parle en même temps. La démarche d'enseignement de l'oral qui leur avait été exposée était tellement contraire à leurs croyances et à leurs habitudes qu'ils ne l'avaient pas appliquée.

Jean-Luc Lamoureux a alors invité un représentant par école pour travailler avec lui à bâtir une grille d'évaluation. Leur plus grande difficulté au cours de ce travail a été d'accepter de porter un autre regard sur les jeunes et d'admettre que, désormais, on n'évaluait plus la compréhension en lecture. Lorsque la construction de la grille d'évaluation a été terminée, les représentants des écoles – appelons-les chefs de groupe – ont réuni tous les enseignants et enseignantes au cours d'une journée pédagogique et ont repris la formation portant sur la démarche de Dolz et Schneuwly. Pour les besoins de la cause, ils avaient filmé leurs élèves en cours de discussion, ce qui était très courageux car il s'agissait de fournir un contre-exemple à leurs collègues. « Paradoxalement, souligne Jean-Luc, plus la situation est ratée, plus elle est riche pédagogiquement. » Regroupés en ateliers, les enseignants et les enseignantes ont approfondi la démarche d'enseignement de l'oral et examiné la grille d'évaluation conçue par les chefs de groupe. Elle a été acceptée et elle a été utilisée. Les élèves l'ont eue en main et se sont exercés à la discussion afin de passer l'examen de juin 2003, lequel n'a pas été refusé cette fois.

Cette grille, qui permet d'évaluer quatre élèves à la fois, accorde 40 p. 100 de la note à l'interaction, 30 p. 100 au contenu, 10 p. 100 à la prosodie et 20 p. 100 au langage (voir la grille dans le site Internet www.viepedagogique.gouv.qc.ca). Elle a été mise à la disposition des conseillers pédagogiques de la Région 6 nord, mais Jean-Luc Lamoureux ne saurait dire si ses collègues l'ont utilisée. Quant à lui, il est satisfait du travail accompli en communication orale au premier cycle du secondaire, même s'il sait qu'il y aurait encore beaucoup à faire.

Le choix de Jean-Luc Lamoureux d'insister sur la communication orale repose sur sa conviction que la compétence à communiquer oralement est le fondement de nos relations avec les autres et qu'elle est un préalable à la compétence à coopérer. Il est en effet impossible de travailler en équipe, de collaborer avec ses collègues, de partager des responsabilités pour effectuer une tâche ou de faire confiance aux autres si on est incapable de s'exprimer et de discuter de façon appropriée. Or, avec la mise en œuvre de la réforme, les élèves devront communiquer davantage, les enseignants également d'ailleurs. Il s'agit là d'une compétence de base qu'on a longtemps oubliée. C'est pourquoi Jean-Luc Lamoureux souhaite que les enseignants et les enseignantes consacrent du temps à l'enseignement de l'oral, non pas pour faire converser les élèves sur toutes sortes de sujets comme on le fait autour d'un café, mais pour leur permettre d'acquérir les habiletés et les attitudes nécessaires à une communication fructueuse. Ce ne sera pas du temps perdu puisque, dit-il, « on apprend aussi en parlant, ce qui va à l'encontre des croyances des enseignants qui pensent que l'on n'apprend qu'en silence ». Et il ajoute : « Il ne faut pas oublier que, dans la vie, on parle beaucoup plus qu'on écrit. »

1. DOLZ, Joaquin et Bernard SCHNEUWLY. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 1998.

Au cours des entretiens que nous avons eus pour les besoins du présent article, toutes les personnes interrogées ont fait référence à la réforme et à la mise en œuvre du Programme de formation pour le secondaire. Elles sont convaincues du bien-fondé d'apprendre aux élèves à communiquer de façon appropriée, puisqu'elles y travaillent déjà. Elles croient qu'effectivement, tous les acteurs de l'école doivent contribuer à l'acquisition des compétences transversales, mais elles ne peuvent s'empêcher de s'interroger sur les possibilités réelles d'y arriver. Elles voient bien que tous leurs collègues n'attachent pas la même importance à la communication, ni pour leurs élèves ni pour eux-mêmes. Elles savent aussi que la culture de l'école favorise le silence beaucoup plus que la communication.

La réticence des enseignantes et des enseignants à parler de leur pratique pédagogique est bien connue. C'est leur jardin secret. En ouvrir les portes leur semble risqué. De plus, ils sont habitués à travailler seuls. Il leur faudra du temps pour accepter de s'entendre avec leurs collègues sur leur contribution au développement de la compétence à communiquer. Il leur faudra du temps pour acquérir eux-mêmes des habiletés et des habitudes de travail en équipe afin d'être des modèles pour leurs élèves. Bref, il leur faudra faire des apprentissages dans le domaine de la communication, ce qui ne sera pas facile quand on a pendant si longtemps fermé les portes de sa classe et mené sa barque à sa guise. Mais, on peut supposer que les enseignants et les enseignantes croient fermement que tout être humain peut apprendre s'il le veut et s'il dispose de conditions favorables pour le faire.

M^me^ Luce Brossard est rédactrice pigiste.

LIEU STRATÉGIQUE POUR DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE À COMMUNIQUER

Il est difficile d'associer spontanément communication orale et bibliothèque et d'imaginer cet espace jouant un rôle de premier plan dans l'acquisition de la compétence linguistique; notre mémoire nous rappelle plutôt le silence presque *religieux* que nous devions observer quand nous en franchissions les portes. Et pourtant…

L'école primaire Plein Soleil, de la Commission scolaire des Navigateurs, dans la région de Québec, a choisi sa bibliothèque comme lieu stratégique pour développer chez les jeunes la compétence à communiquer, la maîtrise de leur compréhension du monde et la construction de leurs savoirs[1]. À travers plusieurs projets, les élèves apprennent à transmettre un message clair, précis et adapté à diverses situations.

La bibliothèque présente, en général, une image froide, intellectuelle et ordonnée, mais celle de l'école Plein Soleil offrait plutôt une apparence désordonnée, avec ses amas de vieux livres un peu collants qui traînaient sur les tablettes.

Il fallait, au départ, rendre la bibliothèque bien vivante en lui *refaisant une beauté*, pour donner aux élèves et au personnel le goût de la fréquenter. Pendant qu'une équipe de parents bénévoles s'affairait à lui donner un aspect rangé et une ambiance confortable, le personnel de l'école se lançait dans l'achat massif de livres et imaginait plusieurs projets pour qu'elle devienne un foyer d'animation pédagogique et un laboratoire pour l'apprentissage de la communication.

Mais n'est-ce pas un peu démodé, à l'heure des nouvelles technologies, de vouloir une bibliothèque scolaire placée au cœur du développement de la compétence à communiquer? Pour Alice, Guylaine, Martine, Lucy et les autres enseignants et enseignantes de l'école, la bibliothèque est, au contraire, un lieu privilégié où chaque élève peut faire des découvertes et apprendre à exploiter divers langages.

À l'école Plein Soleil, l'engagement et la créativité du personnel enseignant ont permis que plusieurs projets individuels et collectifs voient le jour. Des projets parfois discrets, parfois éclatants, parfois d'envergure, mais qui placent la bibliothèque scolaire au cœur de l'action éducative et qui favorisent le développement de divers modes de communication.

L'Enfance de l'Art, par exemple, est un projet de classe qui vise la promotion du livre québécois parallèlement à la découverte de peintres du Québec. Les jeunes choisissent collectivement un roman d'un auteur québécois – un livre qu'ils ont découvert dans leur bibliothèque scolaire – l'illustrent pour en faire la promotion et associent à cette gravure un croquis qui évoque l'œuvre d'un peintre québécois. Les dessins, ainsi répertoriés, sont ensuite gravés sur des signets aimantés que les parents et amis se font un plaisir d'acheter et d'utiliser. Les enfants sont ravis de présenter leurs chefs-d'œuvre, réalisés d'après le roman de François Gravel *David et le fantôme* ou d'après celui de Rollande St-Onge

Photo : Denis Garon

Le chat qui voulait voler; ils ont, de plus, dessiné à la manière des peintres Albert Rousseau ou Gérard Dansereau. Cette belle initiative permet de créer autour du livre une logique culturelle et affective qui incite les enfants à structurer leur pensée; ils apprennent non seulement à utiliser le vocabulaire lié à la promotion, mais aussi à rendre compte verbalement des liens qui existent entre deux formes d'art. Vous devriez être là quand des jeunes de 7ou 8 ans parlent le plus sérieusement du monde de toutes les merveilleuses découvertes que les auteurs et les peintres québécois leur ont permis de faire.

Les petits de la classe maternelle emboîtent le pas, eux aussi, avec le projet **Atelier de masque**. Cette activité consiste à bien comprendre un message, à exprimer clairement sa pensée et à manifester de l'intérêt pour le langage verbal et écrit. À la première étape, les jeunes fabriquent un masque avec du papier mâché, mais sans le décorer; à la deuxième étape, un comédien professionnel propose des scénarios où les jeunes, sous leur masque, peuvent exprimer des sentiments : la peur, la joie, la crainte, etc. Durant la troisième étape, à partir des livres qu'ils choisissent sur les rayons de la bibliothèque, les enfants composent une histoire collective où ils font vivre leurs émotions. Enfin, à la dernière étape, ils ont la possibilité de décorer leur masque en faisant le lien avec l'histoire inventée en classe. Tout ici est mis en œuvre pour développer l'intérêt pour la communication, y associer un contact visuel et produire un message respectueux du sujet pour lequel il faut utiliser un vocabulaire approprié. Inutile de souligner que les petits raffolent de cette activité. D'ailleurs, quel adulte n'a-t-il pas rêvé lui-même de se cacher derrière un masque pour exprimer ses propres émotions?

L'école Plein Soleil vit aussi au rythme de quelques projets collectifs que toute l'école s'engage à réaliser. Le projet **De la Science à la Terre** est un de ceux-là. C'est

un projet captivant, qui s'échelonne sur toute l'année et qui favorise la promotion et l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque. C'est également une occasion pour les élèves d'exploiter différents contextes pour communiquer : scientifique, plastique et informatif. Le projet intègre les ressources documentaires et la dimension culturelle au processus d'apprentissage en utilisant la démarche de la recherche scientifique, les livres, les arts et les nouvelles technologies de l'information. La rencontre de tous les élèves de l'école avec une scientifique[2] très originale, qui sollicite leur aide pour poursuivre ses recherches en sciences de la nature, donne le coup d'envoi au projet. Les jeunes ont choisi de mieux connaître certains animaux et pour alimenter leurs recherches, un animateur leur présente des animaux vivants ou naturalisés, des diapositives et des activités écrites ainsi que plusieurs livres. Un modèle informatique est aussi créé par une personne-ressource de l'école pour servir de base aux recherches. Ces adultes sont présents pour accompagner les enfants dans leur démarche de communication. Tout ce travail se concrétise finalement dans une exposition de dicos géants qui sont codifiés et intégrés à la bibliothèque pour devenir de nouvelles sources d'information pour l'ensemble des élèves de l'école. Les jeunes réinvestissent finalement les connaissances acquises en réalisant, avec l'aide d'une céramiste[3], une œuvre artistique.

Ce projet collectif et concret favorise la rencontre avec l'univers du livre ainsi que l'accès à une œuvre scriptovisuelle et à son appropriation. Non seulement cette rencontre est nécessaire pour donner du sens au projet, mais la transformation en un message original et adapté au contexte ainsi que la diffusion de l'œuvre permet également d'apprendre à communiquer.

Une bibliothèque, c'est aussi un endroit pour… lire! Le projet **Conte à rebours** veut développer le goût de la lecture et de l'écriture chez les élèves, tout en permettant à l'école de s'ouvrir sur son environnement culturel. Chaque élève reçoit un passeport qui l'invite à franchir différentes étapes : lecture de livres, quiz, présentation orale, etc. Chaque fois que l'élève relève un défi, son passeport est estampillé par son enseignante ou son enseignant. Au quotidien, les élèves présentent à leurs pairs les livres qu'ils préfèrent afin d'en faire la promotion; ils peuvent aussi fréquenter la bibliothèque de leur quartier. Dans le contexte de ce projet, on propose d'enrichir la bibliothèque scolaire de seize livres composés par les élèves de chacune des classes de l'école. Pour entreprendre cette merveilleuse aventure, une auteure[4] de littérature-jeunesse est invitée à encourager les jeunes à composer leur propre histoire. La rédaction terminée, les élèves apprennent l'art de la reliure,[5] ce qui leur permet de finaliser leur œuvre qu'ils exposeront ensuite au Salon du livre de l'école Plein Soleil. Pour l'ensemble du personnel scolaire, ce magnifique projet est une occasion pour chaque enfant d'éveiller et d'affirmer ses goûts et ses champs d'intérêt, d'exprimer ses émotions et de traduire sa perception du monde à travers un mode de communication.

Photo : Denis Garon

Les projets énumérés ici ne sont pas nécessairement innovateurs. Ce qui les rend riches et porteurs de sens, c'est avant tout l'esprit dans lequel ils sont réalisés. Les projets vivent grâce à l'esprit d'équipe qui anime cette école et à la collaboration de la communauté. Ils sont performants parce que tous partagent la même volonté de développer chez les élèves plusieurs formes de communication : verbale, artistique et scientifique. Ils sont passionnants parce qu'ils offrent à tous les jeunes, quelles que soient leurs difficultés, la possibilité de prendre part à une œuvre collective qui permet à chacun de se faire entendre, d'entrer en relation avec les autres et d'être reconnu.

Les projets gravitant autour de la bibliothèque scolaire atteignent leur cible à chaque fois qu'il y a médiation entre les découvertes que fait l'élève et son environnement. L'enseignante ou l'enseignant, le parent ou le membre de la communauté sert d'intermédiaire entre ce que l'enfant apprend et la connaissance du monde dans lequel il vit; c'est là, croit-on à l'école Plein Soleil, le rôle fondamental que doit jouer l'adulte auprès de chaque enfant.

La diffusion des œuvres créées par les jeunes contribue aussi à donner un sens à leurs apprentissages. Quand on donne à un enfant l'occasion de traduire ses découvertes à travers une production tangible, présentée à un ensemble d'interlocuteurs, on lui ouvre la porte de la communication.

Ce qu'on apprend dans un projet, selon M^me^ Larochelle, est signifiant dans la mesure où chaque jeune peut traduire, sous diverses formes, son interprétation de la réalité à travers une communication exploitant un langage adapté au contexte, qu'il soit plastique, kinesthésique, expressif, informatif ou ludique.

Cette école, vous vous en doutez bien, avec tous les projets qu'elle invente, regorge d'histoires touchantes et… imaginaires.

Il était une fois un petit garçon très curieux qui voulait savoir quelle histoire se cachait à travers les pages du gros livre de son professeur. « C'est l'histoire d'un chien à qui il arrive plein d'aventures », dit-elle, sans en dévoiler le contenu. Le lendemain, le gamin arrive à l'école : « Je t'apporte un cadeau, je te raconte l'histoire de mon chien. » « Merci, dit-elle, c'est gentil, mais je ne savais pas que tu avais un chien à la maison. » Oh! Je n'ai pas de chien! Mais ai-je besoin d'avoir un chien pour raconter son histoire? »

M^me^ Lise Lagacé est consultante en éducation.

1. Propos tenus par M^me^ Lucy Larochelle, directrice de l'école Plein Soleil et, depuis janvier 2004, directrice de l'école secondaire l'Aubier, de la même commission scolaire.
2. M^me^ Lise Boily est animatrice littéraire dans la région.
3. M^me^ Lise Bolduc est céramiste dans la région.
4. M^me^ Claire Mallet, auteure de littérature-jeunesse, anime des contes en jouant de la guitare.
5. M^me^ Diane Blais anime des ateliers sur la reliure.

La communication est au cœur du développement global de toute personne, peu importe son origine, sa culture ou son milieu socio-économique. Elle constitue la pierre angulaire non seulement de la formation de l'identité de chaque individu, mais également de la création de ses relations avec autrui, en permettant l'expression et la compréhension de concepts et de points de vue, la confrontation et le partage d'idées. Par surcroît, elle est étroitement liée à la structuration de la pensée et du développement affectif et cognitif. Comprendre et s'exprimer exigent des habiletés langagières qui sont constamment requises à l'école; la communication constitue d'ailleurs une compétence transversale du Programme de formation de l'école québécoise.

Communiquer représente cependant un défi tout particulier pour un bon nombre d'élèves qui éprouvent des difficultés ou qui vivent des situations de handicap, notamment à cause d'une déficience langagière, intellectuelle, auditive ou encore d'un trouble envahissant du développement (TED)[1]. Dans toutes les activités d'écoute, de lecture ou d'échange, ces jeunes sont sollicités dans ce qui constitue pour eux une faiblesse.

Dans le présent article, nous allons d'abord examiner la nature et les manifestations concrètes de certaines de leurs difficultés et par la suite présenter des interventions qui peuvent être mises en avant pour les atténuer ou afin d'y remédier. Nous allons aussi jeter un bref regard sur l'apport de ces jeunes à la vie d'une classe et aux apprentissages sociaux de leurs pairs. En conclusion, nous verrons que si nous réussissons à aider ces élèves à relever leurs défis et même à aller plus loin, nous pouvons espérer des répercussions positives, non seulement sur le plan scolaire, mais également sur leur développement social et cognitif.

La communication peut emprunter plusieurs modes autres que la langue parlée ou écrite. Elle constitue un carrefour complexe où une multitude d'habiletés doivent concourir pour assurer son efficacité. De la réception du message, qui sollicite non seulement la perception auditive et visuelle, mais également des fonctions cognitives de traitement de l'information telles que la conceptualisation, l'organisation des idées et la compréhension de la perspective d'autrui, à la capacité d'exprimer un message, tous les systèmes organiques sollicités doivent être intacts et les capacités et fonctions requises doivent être bien développées pour réussir une bonne communication. Les éléments impliqués sont donc nombreux et des difficultés peuvent apparaître tout au long du processus. Par surcroît, l'éventail des combinaisons possibles ainsi que l'existence de divers degrés de sévérité des difficultés compliquent le tableau.

Une diminution plus ou moins prononcée de la *capacité d'entendre les sons* touche les élèves qui ont une déficience auditive et entraîne généralement un retard de développement du langage expressif et réceptif.

D'autres élèves, tels que les enfants atteints de dysphasie ou d'un TED, présentent des difficultés plus ou moins sévères sans toutefois souffrir de surdité. Il peut s'agir de différentes particularités de leur perception auditive, comme l'hypersensibilité aux sons, la difficulté à focaliser sur la voix humaine ou à filtrer les bruits ambiants, qui rendent ainsi complexe la discrimination des sons, l'analyse de la séquence sonore et subséquemment, la différenciation des mots et des phrases. Pour ces jeunes, il est donc difficile d'acquérir des notions uniquement par voie auditive. De plus, pour certains de ces élèves, il semble que le traitement central de l'information peut également être en cause. Par exemple, une trop faible « cohérence centrale » (Frith, 1989) ne leur permet pas de synthétiser l'information de manière à en dégager le sens, ce qui rend évidemment difficile l'établissement de liens avec les connaissances antérieures ainsi que la compréhension du vocabulaire, des notions abstraites, des consignes orales et des messages verbaux complexes. Selon la sévérité du trouble et l'âge de l'enfant, les manifestations peuvent varier de la capacité de comprendre seulement quelques mots ou des consignes simples énoncées en contexte, à la tendance à tout interpréter de façon littérale et à une compréhension très limitée des expressions figurées, des blagues au deuxième degré ou d'autres formes de messages de cet ordre.

La difficulté additionnelle à *prendre en compte le langage non verbal*, qui est présente chez certains élèves, alourdit souvent la situation. Les répercussions de toutes ces difficultés de compréhension sont forcément nombreuses, non seulement sur la communication expressive (verbale et non verbale) mais également, de façon plus fondamentale, sur les plans cognitif, social et affectif, entraînant souvent des problèmes de conceptualisation, d'abstraction, de généralisation, d'interaction sociale et de contrôle des émotions. Pour leur part, les jeunes qui sont handicapés par une déficience intellectuelle font souvent face, eux aussi, à des difficultés de compréhension du langage dont la sévérité est généralement associée aux limites cognitives présentées et qui sont le plus souvent des répercussions directes de ces limites.

Certaines embûches peuvent également survenir dans *l'organisation de la pensée et le développement d'un langage intérieur*. Des difficultés de cet ordre peuvent être observées non seulement dans le cas des jeunes cités plus haut, mais également chez des élèves présentant un trouble de déficit de l'attention. Selon Barkley (1993, 1994 et 1997), spécialiste américain de ce déficit, la communication et le fonctionnement social adéquat exigent le développement de quatre mécanismes cognitifs qui concourent à inhiber les réponses trop impulsives. Ces mécanismes sont : la représentation mentale, la séparation des affects et des informations pertinentes associées aux stimuli, l'élaboration et l'utilisation d'un langage intérieur et, finalement, la synthèse et la réorganisation des informations permettant d'expérimenter plusieurs réponses possibles. Leur absence entrave les habiletés de planification, l'autodiscipline, la volonté et le développement d'une certaine prudence dans l'action. Par contre, le recours au discours intériorisé constitue la base d'une multitude d'apprentissages qui se manifestent entre autres dans les communications écrites ou verbales de l'élève. Cette aptitude favorise, de plus, la relation harmonieuse et constructive avec l'environnement.

Photo : Denis Garon

La gamme des *difficultés d'expression* est vaste et peut toucher aussi bien la forme ou le contenu que l'utilisation de la communication. Selon le diagnostic et la sévérité du déficit ou de la difficulté, quelques-unes ou plusieurs des manifestations suivantes peuvent être notées : absence totale de parole, trouble d'élocution, écholalie, vocabulaire limité, problèmes syntaxiques, évocation lente de mots ou d'idées, intentions de communication peu variées, propos semblant hors contexte ou tangentiels et discours mal organisé. De plus, certaines habiletés conversationnelles peuvent être réduites, par exemple le tour de parole, le maintien du sujet ou les demandes de clarification. L'expression non verbale peut également se révéler limitée et nous observons alors, par exemple, une pauvreté dans les mimiques et le contact visuel, ainsi que dans certains éléments de la prosodie, telle l'intonation de la voix. Ajoutons que, disposant de moyens limités d'expression, de clarification et de négociation, ces élèves ont souvent recours à des comportements plus ou moins adaptés pour s'exprimer. De plus, du fait qu'ils vivent souvent des frustrations majeures sur ce plan, des comportements tels que des crises, des réactions catastrophiques, de l'opposition et de l'agressivité peuvent en résulter.

Pour certains élèves, notamment ceux qui présentent un TED, *la nature même de la communication*, impliquant l'intérêt à échanger avec autrui et la réciprocité, semble difficile à saisir. Ces jeunes ont des difficultés sérieuses de compréhension sociale, aujourd'hui conçues comme la conséquence d'une « cécité sociale » (Baron-Cohen, 1989, 1995) qui les rendrait en quelque sorte aveugles aux états mentaux d'autrui. Cette « cécité sociale » a pour effet de rendre obscure la distinction entre leurs propres expériences et connaissances et celles de l'interlocuteur et amène certains d'entre eux à engager des conversations sous forme de monologues. Pour certains élèves plus jeunes ou plus sévèrement atteints, les intentions communicatives se limitent à des buts régulateurs, comme faire des demandes, alors que les intentions à caractère social, comme le souci de partager, faire des commentaires, rechercher une interaction ou attirer l'attention sur soi, se manifestent rarement.

Le point de départ de tout processus d'aide consiste en la connaissance et la prise en compte des caractéristiques de l'élève par l'établissement d'un plan d'intervention. Cette façon de faire permet d'avoir une vision globale de la situation de l'élève et surtout, de déployer une action concertée et cohérente. Basée sur une évaluation individuelle des capacités et des besoins de l'élève, cette démarche permet d'analyser la progression de celui-ci sur les plans scolaire et social, puis d'en identifier les leviers ou les obstacles. Il est alors possible de mieux planifier et organiser les interventions, ainsi que de prévoir des actions permettant d'agir en amont des situations problématiques afin de faire vivre des succès à l'élève. Pour porter fruit, certaines conditions de réalisation doivent être présentes. À cet égard, la participation de l'élève au processus ainsi que la collaboration avec les parents devront fonder toute action. La concertation et la communication efficace entre les intervenantes et intervenants scolaires, la famille, le personnel du service de garde et les autres partenaires sociaux et communautaires faciliteront la poursuite d'objectifs communs et le partage des expertises. Autant que possible, on retiendra des interventions portant sur plusieurs dimensions de la situation de l'élève et misant sur différents types de moyens. Une évaluation régulière du plan d'intervention est aussi essentielle à son succès. En ce sens, on cherchera, avec réalisme et patience, à ajuster l'intensité des interventions aux besoins de l'élève. Enfin, on prendra en compte les besoins du milieu, notamment en ce qui concerne la formation et l'accompagnement des intervenantes et intervenants ainsi que des parents.

Pour les élèves qui présentent des difficultés sur le plan de la communication, l'encadrement et la structure leur permettent de mieux comprendre et maîtriser leur environnement. Ainsi, l'organisation de l'espace dans la classe, par exemple en dédiant un coin pour les ateliers, la collation, la lecture, etc., facilite l'appropriation de ces activités. Les notions temporelles étant abstraites, il faut non seulement s'assurer de leur compréhension en utilisant des supports visuels, comme un horaire imagé, mais aussi en veillant à la constance des routines et des activités, la préparation des transitions et l'annonce des changements. L'organisation du matériel, par exemple en donnant des codes de couleur ou en identifiant les espaces de rangement dans la classe, permet à l'élève d'être davantage autonome en lui donnant des repères. On se gardera, toutefois, de surcharger visuellement l'environnement scolaire.

Certaines interventions permettent de pallier les difficultés des jeunes et de rendre ceux-ci plus autonomes dans leurs apprentissages. On prendra soin d'utiliser un langage précis, concret, clair et adapté aux capacités de l'élève, de se servir de repères visuels, de préciser le message par des gestes et des mimiques et de s'assurer que le langage non verbal soit en accord avec le message verbal. Il importe aussi de ralentir le débit, de formuler des consignes contenant une idée à la fois et de prévenir le jeune lors d'un changement de sujet. S'adresser à l'élève en le nommant et maintenir le contact visuel avec lui lors des échanges verbaux s'avère aussi une stratégie efficace. Lui laisser un délai pour traiter l'information, prendre le temps de l'écouter et vérifier sa compréhension sont autant de moyens qui faciliteront ses interactions et sa participation active en classe. En cours de communication, on prendra soin de le ramener au sujet traité, de lui donner des indices pour faciliter l'accès lexical, de l'encourager à se questionner, à émettre des hypothèses et à justifier ses réponses. Il est aussi suggéré de ne pas tenir pour acquis que les habiletés expressives supposent un même niveau de compréhension et ne pas hésiter à répéter les consignes ou à faire un rappel d'information. De plus, on aura le souci de faire vivre à l'élève des situations de communication significatives et d'éliminer les demandes visant seulement la correction de la parole. Pour soutenir la motivation et développer chez lui le plaisir de communiquer, il est recommandé de tenir compte des demandes et des champs d'intérêt de l'élève et d'encourager la variété des modes de communication et d'expression. Il importe aussi de choisir judicieusement la place de l'élève

dans la classe et de réduire le plus possible le bruit ambiant.

La sensibilisation des pairs aux caractéristiques de l'élève est une étape importante pour faciliter son intégration au sein du groupe et pour faire de cette expérience un enrichissement pour tous. Par la suite, les interventions des adultes modèleront des attitudes, souligneront des façons de faire respectueuses et constructives pour l'élève et donneront le ton aux interactions avec lui. Ces apprentissages accroîtront, chez les élèves du groupe, la capacité d'adaptation et l'ouverture aux différences et faciliteront l'émergence de qualités personnelles, telles l'empathie et le respect. Le développement des habiletés sociales de l'élève est une avenue à explorer, notamment en contexte d'apprentissage coopératif ou de travail d'équipe. Le tutorat par des pairs ou la conversation avec des pairs experts sont des moyens qui peuvent améliorer de façon significative les compétences conversationnelles de l'élève et l'amener à développer des liens significatifs. Lui donner une responsabilité dans la classe ou faciliter sa participation à une activité physique valorisante représentent des manières de lui faire jouer un rôle positif dans le groupe. Enfin, le maintien d'un encadrement efficace et d'un climat propice à l'apprentissage favorisera l'intégration de ces élèves plus sensibles aux perturbations en classe.

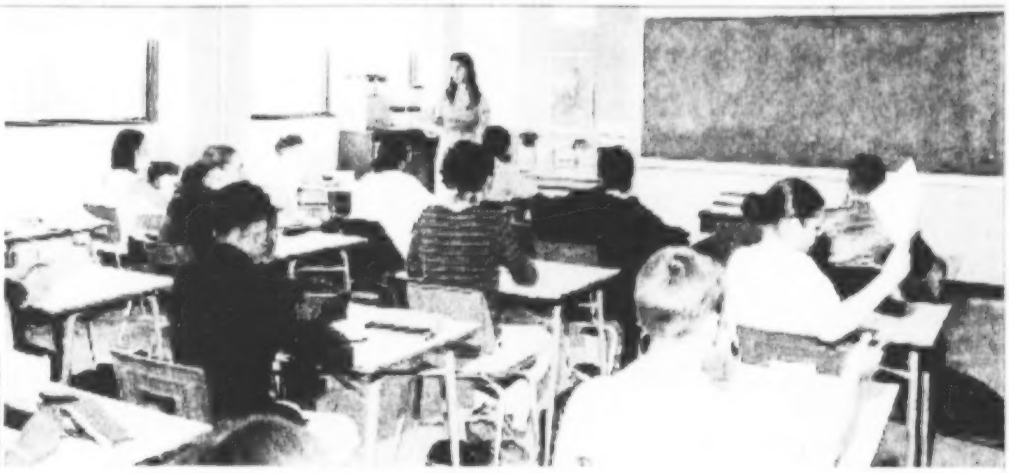

Photo : Denis Garon

Mélanie a reçu un diagnostic de trouble autistique vers l'âge de 4 ans. Le début de sa scolarisation s'est fait dans une classe spécialisée en autisme. Malgré de grandes difficultés de communication et de comportement inhérentes à son handicap, son évolution constante ainsi que son intérêt pour les apprentissages scolaires amenèrent une réorientation vers une classe ordinaire de son école de quartier à l'âge de 7 ans. Des adaptations sur les plans matériel et pédagogique, un accompagnement de qualité ainsi que la collaboration étroite entre tous les acteurs impliqués lui ont permis de s'adapter à ce milieu et d'évoluer de façon constante. Aujourd'hui, elle fréquente une classe du deuxième cycle et elle reçoit toujours des services de soutien d'une technicienne en éducation spécialisée. Certaines difficultés de communication persistent, mais les progrès réalisés sont impressionnants. Elle s'exprime maintenant avec de courtes phrases et réussit même à faire des présentations orales en classe. Elle parvient aussi, en se servant des informations visuelles disponibles dans la classe, à comprendre les consignes et la plupart des explications.

Nous avons dernièrement rencontré trois des compagnons de classe de Mélanie afin de connaître leurs perceptions des défis et des enrichissements inhérents au fait de vivre, jouer et travailler à ses côtés. Malgré leurs difficultés à comprendre certaines de ses réactions, leurs réponses étaient très positives :

- ils ont appris à interagir avec elle tout en utilisant certaines stratégies aidantes,
- leur connaissance personnelle de ses difficultés et de ses efforts engendre beaucoup d'empathie et de respect,
- ils sont en mesure d'apprécier ses qualités personnelles.

Abordant les apprentissages faits en sa compagnie, Jérôme nous explique : *« Mélanie est capable de nous comprendre, mais des fois il y a des choses trop compliquées, qu'il faut lui répéter plus en détail; il faut diviser les phrases en plus petits bouts, c'est plus facile pour elle de comprendre comme ça. »* Catherine ajoute : *« Il faut pas lui dire n'importe quoi, faut pas faire de bruits bizarres, parce qu'elle va les répéter; il faut être des bons modèles. »* Vincent enchaîne : *« Dans le travail d'équipe, des fois moi je prenais un peu plus de travail qu'elle, et je lui donnais le plus facile, et Caroline* (accompagnatrice) *nous aidait aussi. Mélanie travaille bien, c'est juste que des fois pendant le travail elle parle dans sa bulle, des fois elle peut parler fort, mais moi je reprends vite ma concentration, nous on s'habitue. »*

Au sujet de sa différence, Catherine explique : *« Avant il y avait du monde dans les autres classes qui ne savait pas ce qu'elle avait et qui riait d'elle, mais moi je le savais. Elle a eu une maladie quand elle est venue au monde et je ne trouvais vraiment pas ça gentil; si ça arrive encore je vais intervenir, pas en violence, mais je vais expliquer qu'elle a eu une maladie. »*

Finalement, Vincent complète : *« Les personnes dans notre classe pensent du bien d'elle; ils pensent qu'elle est généreuse et gentille, par exemple, tantôt on a fait du découpage pour faire notre travail dans l'agenda, alors là, elle a passé le bac de recyclage : elle ramassait les retailles pour nous rendre service et elle s'est arrangée pour que ça ne dérange pas, c'était excellent! »*

Il est parfois nécessaire d'envisager la mise en place d'interventions plus spécifiques, adaptées aux caractéristiques particulières et à l'importance des besoins de l'élève. Il en est ainsi lorsque le jeune présente une difficulté liée à la *perception des sons ou à l'analyse de la séquence sonore*. Des activités de développement des habiletés métalinguistiques, notamment la conscience phonologique, sont alors indiquées. On peut, selon l'âge et la nature des difficultés des élèves, proposer de jouer avec les syllabes, les sons des mots, afin de les aider à faire le lien phonème - graphème. De leur côté, les jeunes qui présentent une déficience auditive développent de façon optimale, avec l'aide de prothèses ou par des méthodes d'entraînement particulières, leur potentiel auditif; ils peuvent aussi profiter de l'utilisation, par leurs enseignantes ou enseignants, d'un appareil d'amplification de la voix, se servir de la lecture labiale ou apprendre un mode de communication gestuel. Pour les élèves qui éprouvent des difficultés de *compréhension lexicale et grammaticale*, des périodes de lecture guidée ou de rédaction assistée peuvent apporter une aide significative. Il pourrait aussi être opportun d'avoir recours à l'enseignement réciproque ou d'utiliser du matériel didactique

adapté pour l'apprentissage de la lecture, par exemple en présentant des textes accompagnés de pictogrammes. Ces formules, en permettant aux jeunes de saisir la structure du langage, favorisent non seulement le développement des compétences liées à la lecture, mais également leurs capacités expressives.

Par ailleurs, il est fréquent d'observer chez ces élèves des *difficultés de conceptualisation, de généralisation et de catégorisation*. On peut les soutenir dans l'enrichissement du vocabulaire abstrait, en utilisant ou en fabriquant avec eux des dictionnaires de synonymes, d'homonymes, d'expressions figurées ou un lexique à partir de mots significatifs. Il pourra aussi être pertinent de varier le type de questions posées à l'élève afin de susciter des réponses ouvertes qui l'amènent à développer sa pensée. Utiliser la méthode du langage parallèle ou de l'autoconversation, en décrivant à voix haute ses propres actions ou celles de l'élève, permet aussi d'atteindre cet objectif.

Dans d'autres cas, c'est *l'organisation des idées et le développement d'un langage intérieur* qui posent problème. Pour les élèves plus jeunes, soulignons l'importance du jeu symbolique dans l'évolution des capacités de représentation mentale et de séquence d'événements, d'interaction réciproque et de tour de rôle et d'imitation. Pour d'autres, des organisateurs graphiques et cartes d'exploration, des aide-mémoire et listes de vérification, des guides d'étude, des schémas intégrateurs et des grilles sémantiques seront appropriés. Notons que l'entraînement systématique à l'utilisation de ces outils est essentiel à leur efficacité. Par la suite, l'enseignante ou l'enseignant pourra les utiliser comme rappel en cours de tâche ou demander à l'élève de les réviser avant d'amorcer le travail.

Plusieurs élèves présentent une limitation importante de leur *capacité d'expression verbale*. S'ils utilisent des gestes naturels pour se faire comprendre, il est recommandé d'y ajouter des mots pour qu'ils apprennent à les dire eux-mêmes. Il serait aussi indiqué de fabriquer avec l'élève un carnet ou un tableau à l'aide de pictogrammes, d'utiliser un système de communication par échange d'images ou de symboles et d'enseigner des comportements sociocommunicatifs comme exprimer ses émotions, demander de l'aide et signifier son incompréhension. Progressivement, on leur proposera de s'ouvrir à de nouveaux sujets d'intérêt, à prêter attention aux éléments du milieu et à reconnaître les indices verbaux et non verbaux des émotions d'autrui. Le cas échéant, il pourra être approprié d'offrir à certains jeunes un moyen complémentaire de la communication verbale tel que le langage gestuel ou un soutien technique de type tableau électronique.

Par ailleurs, plusieurs de ces élèves ne saisissent pas la *nature de la communication*. La compréhension de la perspective d'autrui pourra être développée par des exercices et des jeux qui rendent plus concrète cette réalité complexe. Pour soutenir ces apprentissages, il est utile d'afficher les règles de la communication dans la classe, de fournir des modèles et d'en faire des démonstrations et des pratiques guidées et autonomes. Par des jeux de rôle ou des ateliers d'expression dramatique ou de théâtre, il est possible d'accroître leurs moyens de communication. On pourra aussi faire appel à des scénarios sociaux afin de rendre plus explicites les situations sociales de la vie courante.

Malgré tout, les capacités de ces élèves ne sont pas affectées dans l'ensemble de leurs dimensions. Certaines forces particulières, telles que le sens de l'observation, la mémoire ou la persévérance, peuvent servir de leviers pour mettre en œuvre des interventions qui favoriseront leur réussite éducative. Certains principes doivent cependant être respectés pour assurer l'efficacité, l'intégration et la généralisation des moyens proposés : la participation active de l'élève, des pratiques répétées et la concertation des intervenantes et intervenants ainsi que de la famille.

Nous le savons, la compétence à communiquer est centrale dans le développement d'autres connaissances et habiletés. Elle constitue un point d'ancrage pour l'insertion sociale, professionnelle et citoyenne. Comme nous l'avons constaté, les difficultés associées à la communication ne sont heureusement pas insurmontables. Les élèves qui présentent des vulnérabilités sur ce plan peuvent aussi satisfaire à des exigences élevées et nous surprendre par leur réussite dans certains domaines. À cet effet, nous avons vu que de nombreuses stratégies permettent de répondre aux besoins de ces jeunes, qui s'ajoutent à celles qui sont intrinsèques à la réforme et au Programme de formation de l'école québécoise.

En ce qui concerne la communication, les enjeux relatifs à l'instruction, à la socialisation et à la qualification des jeunes ainsi que l'impact important sur leur identité et leur ouverture au monde appellent à une formidable mise en commun et concertation des ressources et des expertises.

Pour assumer cette responsabilité lourde de conséquences, la communauté éducative est invitée à se mobiliser pour mettre tout en œuvre afin d'actualiser les capacités et d'assurer le succès des élèves qui présentent des difficultés sur le plan de la communication.

M^me^ Ulla Hoff, Anne Paradis, Annie Beaupré, Lyse Lapointe, et Liette Picard et M. Charles Robitaille sont membres du personnel professionnel de la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du ministère de l'Éducation. M^me^ Lyne Gingras est membre de l'équipe professionnelle de la Direction régionale de la Capitale nationale et des Chaudières-Appalaches du même ministère.

Références bibliographiques

BARKLEY, R. A. *ADHD and the Nature of Self-Control*, New York, Guilford Press, 1997.

BARKLEY, R. A. « A New Theory of ADHD », *ADHD Report*, New York, vol. 1, n° 5, 1993, p. 1-4.

BARKLEY, R. A. « More on the New Theory of ADHD », *ADHD Report*, New York, vol. 2, n° 2, 1994, p. 1-4.

BARON-COHEN, S. « The autistic's child's theory of mind : a case of specific developmental delay », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n° 30, 1989, p. 285-298.

BARON-COHEN, S. *Mindblindness*, Cambridge, MIT Press, 1995.

COMMISSION SCOLAIRE DES DÉCOUVREURS et LA RESSOURCE RÉGIONALE D'AIDE EN AUTISME. *L'accompagnement de l'élève TED intégré au primaire : s'outiller pour relever le défi*, Sainte-Foy, 2002.

COMMISSION SCOLAIRE DES NAVIGATEURS et SERVICE RÉGIONAL DE SOUTIEN POUR LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE. *Un pas de plus pour les élèves à risque… référentiel d'intervention*, Lévis, 2003.

FRITH, U. *Autism : explaining the enigma*, Oxford, Basil Blackwell, 1989.

GINGRAS, L., U. HOFF et A. Hudon. *La communication chez l'élève TED*. Document d'accompagnement remis lors d'une formation donnée à Sainte-Foy en 2002.

LUSSIER, F. et J. FLESSAS. *Neuropsychologie de l'enfant*, Paris, Dunod, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES. *Programme de formation à l'intention du personnel scolaire qui intervient auprès des élèves qui présentent une difficulté ou une déficience langagière*, Québec, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*, Québec, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le plan d'intervention… au service de la réussite de l'élève*. Cadre de références pour l'établissement des plans d'intervention, Québec, 2004.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION et COMMISSION SCOLAIRE DE LA CAPITALE. *Déficience auditive : Le programme de formation de l'école québécoise et l'élève ayant une déficience auditive*, Québec, 2003.

QUILL, K. A. *Do-Watch-Listen-Say. Social and Communication Intervention for Children with autism*, New York, Paul H. Brookes, 2001.

WETHERBY, A.M., B.M. PRIZANT et A.L. SCHULER. « Understanding the nature of language and communication disorders », dans *Communication and Language Issues in Autism and Perrasitv Developmental Disorders : A Transactional Developmental Perspective*, A.M. Wetherby and B.M. Prizant (eds), Baltimore, Paul H. Brookes, 2000.

1. Parmi les élèves qui présentent un TED, nous comptons, entre autres, des jeunes atteints d'un trouble autistique, du syndrome d'Asperger ou d'un trouble envahissant de développement non autrement spécifié.

Les enseignantes et les enseignants de français ont toujours eu la responsabilité de développer les compétences de leurs élèves en production et en compréhension, autant de l'écrit que de l'oral. Toutefois, dans le courant actuel de la réforme scolaire que vit le Québec, il est reconnu que ces compétences doivent être sollicitées de façon explicite dans toutes les disciplines. Bien sûr, il n'est pas demandé à tous les enseignants d'adopter des pratiques spécifiques de la classe de français, mais bien plutôt de contribuer à faire comprendre à leurs élèves que la qualité de la langue leur permet de mieux réussir dans toutes les disciplines. Les jeunes sont certainement en mesure de saisir que s'ils comprennent bien un texte qu'on leur propose dans leur cours d'histoire et qu'ils le lisent en utilisant des stratégies apprises dans leur cours de français, ils seront mieux préparés pour répondre avec succès aux questions qui leur seront posées. Il en va de même lorsqu'ils rédigent un texte dans un cours autre que le cours de français : plus leur écrit sera clair et précis, mieux ils prouveront leur compréhension de la discipline! Il revient à l'élève lui-même « d'intégrer, dans toutes les autres disciplines, les apprentissages qu'il effectue en français » (MEQ, 2003*b*, p. 13).

Aussi longtemps que les élèves ne feront pas le lien entre les apprentissages linguistiques faits dans leur cours de français et l'utilisation qu'ils peuvent en faire dans leurs autres cours, ils n'obtiendront pas les succès souhaités. Nous soutenons que les élèves doivent être les premiers à se soucier de la langue dans toutes les disciplines, puisqu'ils l'utilisent eux-mêmes, mais pour y arriver, ils ont besoin de l'aide des enseignants de toutes les disciplines, en plus de celle de leur enseignante ou enseignant de français.

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2003*a*) comprend cinq domaines d'apprentissage : les langues, les arts, le développement personnel, la mathématique, la science et la technologie, et l'univers social. Le programme *Français, langue d'enseignement* (MEQ, 2003*b*) fait partie du domaine des langues et il propose aux enseignants de français de développer trois grandes compétences : 1) lire et apprécier des textes variés; 2) écrire des textes variés; et 3) communiquer oralement selon des modalités variées. Le développement de ces compétences s'acquiert par diverses pratiques, en classe de français et ailleurs. C'est le sens de la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée*.

Il y a là une obligation qui repose en partie sur les épaules des élèves, mais qui nécessite que les enseignants les aident à faire cette intégration quant à la qualité du français dans toutes les disciplines. Le milieu se préoccupe depuis longtemps de la qualité du français écrit dans toutes les disciplines et cette préoccupation se poursuit aujourd'hui encore.

Le milieu scolaire est sensibilisé à la question de la qualité du français dans toutes les disciplines et plusieurs écoles et commissions scolaires du Québec se dotent de politiques à cet égard. C'est le cas, par exemple, à l'école secondaire Armand-Corbeil, de la Commission scolaire des Affluents, où le directeur, Raymond Durocher, a soumis en novembre 2003 le projet éducatif 2003-2008 et le plan de réussite pour son école. La première des six orientations retenues par l'ensemble du personnel (environ 150 personnes, dont une centaine d'enseignants), soit « Développer, soutenir et enrichir la qualité du français dans notre milieu », propose comme premier objectif de « faire de la qualité du français une préoccupation présente dans toutes les disciplines ». Ce milieu d'enseignement s'engage donc résolument dans une démarche de sensibilisation appuyée par une série d'activités au premier cycle. Certaines activités sont déjà commencées depuis l'automne 2003, par exemple un atelier pour les enseignants du 1er cycle : la lecture dans toutes les disciplines (à partir de textes de différentes disciplines). D'autres activités sont prévues pour les prochaines années : aide aux devoirs par des pairs, semaine du français, bibliothèque ouverte, slogans-affiches, etc.

Photo : Denis Gagnon

À la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, un comité a préparé un rapport sur la qualité du français écrit dans toutes les disciplines. On y soutient qu'il faut « développer le partage de la passion et de la fierté de la langue, valoriser l'élève dans son engagement à l'amélioration de la qualité de sa langue, susciter un engagement personnel et collectif et établir des liens et des transferts entre l'école, la famille et le milieu du travail ».

Ces exemples nous permettent de supposer que d'autres écoles et commissions scolaires réfléchissent à l'importance de la qualité du français écrit dans toutes les disciplines. Mais comme il revient à l'élève d'intégrer dans les autres matières les apprentissages qu'il effectue en français, voyons quelles sont les conséquences de cette intégration pour les élèves eux-mêmes, pour les enseignants de français et pour les autres enseignants.

L'une des caractéristiques du *Programme de formation de l'école québécoise. Français, langue d'enseignement* (MEQ, 2003*b*) – c'est à tout le moins une formulation et une insistance nouvelles – est de placer l'élève plutôt que l'enseignant au centre de la solution, pour amener le premier à se préoccuper de la qualité de la langue dans toutes les disciplines. C'est ce que nous préconisons depuis quelque temps déjà dans nos travaux sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture au secondaire (Fortier et Préfontaine, 2002; Préfontaine et Fortier, 2003; Préfontaine et Fortier, 2004). Notre position est conforme à l'esprit du programme, qui précise clairement que « c'est à l'élève qu'il revient d'intégrer, dans toutes les disciplines, les apprentissages

qu'il effectue en français » (MEQ, 2003*b*, p.13).

À notre avis, en ce qui a trait à la formation en général ainsi qu'à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture en particulier, il faut promouvoir un principe pédagogique de base fort important : *l'élève est le premier responsable de ses apprentissages*. Lorsque l'élève assume cette responsabilité, ses apprentissages sont généralement mieux réussis, car il s'y engage personnellement et il tire alors un grand profit de l'enseignement qu'il reçoit.

Il est réaliste d'affirmer que de nombreux élèves s'engagent fermement dans leur démarche d'apprentissage et c'est, à notre avis, une position qui n'est pas aussi utopique qu'on pourrait le croire. C'est ce que rappelait Micheline Goulet : « Il y a du bonheur à vivre ses études avec enthousiasme. Étudier, chercher, apprendre, c'est plus que de se rendre parfois à l'école. Étudier, c'est se mettre dans cet état d'esprit propre à l'apprentissage. C'est reconnaître qu'il y a un chemin à parcourir et savoir qu'il faudra faire des efforts, voire des sacrifices. C'est dire : " Je suis étudiant et je veux apprendre. Je suis curieux ". » (Goulet, 2003) Il revient alors aux enseignants – de français et des autres disciplines à leur façon – de paver ce chemin à parcourir par leurs élèves.

Nous croyons qu'en renforçant auprès des élèves cette conscience de la nécessité de bien utiliser la langue chaque fois qu'ils doivent écrire, par l'enseignement explicite et par le développement de leurs habiletés métacognitives, ils comprendront mieux comment devenir véritablement responsables de leurs apprentissages, dans toutes les situations d'écriture dans lesquelles ils se retrouveront. Ils comprendront qu'il leur revient de se préoccuper de la qualité de leur français écrit autant dans les autres disciplines qu'en classe de français, ceci pour les aider à y améliorer leurs résultats.

Dans les disciplines autres que le français, en particulier en mathématique, « le raisonnement et le langage sont indissociables puisque celui-ci est le véhicule qui permet la manifestation du résultat » (MEQ, 2003*c*, p. 18). Par ailleurs, le développement de certaines compétences nécessite le recours à des capacités développées en classe de français, telles que savoir s'exprimer et argumenter correctement (MEQ, 2003*c*, p. 19); ce sont donc là des compétences à développer en classe de français. En même temps, l'élève et ses enseignantes et enseignants de français, comme celles et ceux des autres disciplines, doivent percevoir – réaliser – l'importance de ces compétences transversales dans toutes les situations d'apprentissage.

En classe de français, relativement aux compétences à l'écrit, l'enseignant aide l'élève à comprendre, à intégrer et à exercer tous les aspects du processus d'écriture qui lui permettent d'écrire de manière articulée ce qu'il comprend, d'exprimer clairement ce qu'il ressent et d'expliciter rigoureusement sa pensée. Ainsi, l'élève apprend à justifier ses propos, à exprimer de manière cohérente ses idées et ses opinions en prenant position sur différents sujets et à faire des liens entre des énoncés pertinents et à les enchaîner de manière appropriée.

Photo : Denis Garon

De façon spécifique, les enseignants de français sont responsables de faire acquérir à leurs élèves des habiletés de lecture, d'écriture et d'expression orale ainsi qu'une connaissance de la grammaire de la langue d'enseignement, ceci en développant la compréhension de textes littéraires et non-littéraires.

Particulièrement en écriture, les enseignantes et les enseignants de français doivent apprendre à leurs élèves à réaliser une **préécriture** qui leur permettra de décider des destinataires de leur texte, de s'assurer qu'ils comprennent bien les composantes du type de texte à écrire, de décider d'une intention d'écriture et de choisir les idées qu'ils souhaitent traiter. Ils doivent les habiliter à tenir compte des composantes choisies en effectuant la préécriture pour rédiger leur texte (**mise en texte**), tout en utilisant leurs connaissances linguistiques (aspects grammaticaux et lexicaux). Ils doivent également leur apprendre à **réviser** leur texte en se référant à leur préécriture. Les élèves doivent bien comprendre tous ces aspects du processus d'écriture qu'ils apprennent à pratiquer en classe de français afin qu'ils les utilisent chaque fois qu'ils écrivent un texte, dans tous les contextes possibles et dans toutes les disciplines. Ces étapes du processus d'écriture deviennent très utiles en situation d'examen, par exemple, lorsqu'il faut choisir – le plus souvent rapidement – les aspects à traiter dans une réponse ainsi que les liens à établir entre les différents concepts qui constitueront la réponse (préécriture), rédiger une réponse la plus claire possible (mise en texte) et s'assurer que la réponse écrite correspond bien à ce qui est demandé (révision).

Les enseignantes et les enseignants de français doivent aussi inclure dans leur enseignement le développement chez leurs élèves de la conscience et de la compréhension du fait qu'apprendre et maîtriser le français, et, de façon plus spécifique, l'écriture, est nécessaire pour réussir dans toutes les disciplines, comme le soutiennent Richardson et Morgan (2003). Les Américains parlent alors de « *writing in content area* », qu'il faut comprendre comme la préoccupation pour la langue écrite dans toutes les disciplines. Cette préoccupation des enseignants de langue est très bien implantée aux États-Unis, mais au Québec, elle suppose un changement de position des enseignants de français du secondaire vis-à-vis leurs pratiques d'enseignement de l'écriture et leur mentalité, puisque les apprentissages qu'ils font faire à leurs élèves ne doivent plus être perçus comme étant utiles dans le seul cours de français.

Dans les disciplines autres que le français, l'élève se retrouve fréquemment en situation de production écrite : il est appelé à développer par écrit des solutions aux problèmes que lui soumet son enseignant (mathématique, géographie), à formuler des hypothèses à propos des réalités sociales qu'il explore (histoire, éducation à la citoyenneté), à répondre à des questions d'ordre scientifique (science, technologie) ou encore à élaborer son appréciation des productions artistiques (arts). Ainsi, dans les disciplines autres que le français, les activités d'écriture auxquelles l'élève

est invité à participer visent à l'amener à utiliser ses compétences à l'écrit pour l'aider à comprendre la matière spécifique d'une discipline : c'est par la langue écrite qu'il utilise pour lire et pour écrire que l'élève accède au savoir.

De plus en plus souvent, dans les disciplines autres que le français, les enseignants proposent à leurs élèves des situations d'apprentissage qui les obligent à recourir à leurs compétences transversales liées à la langue, notamment en exigeant des justifications ou des réponses à des questions telles que « Pourquoi? », « Est-ce toujours vrai? » ou encore « Qu'arrive-t-il lorsque…? » (MEQ, 2003*c*).

Par exemple, en science, les enseignants pourraient proposer à leurs élèves la situation suivante :

Soufflez deux ballons de manière qu'ils soient à peu près de même taille. Attachez-les à une règle d'un mètre et fixez une corde au centre de cette règle de sorte que la règle et les ballons puissent être tenus en équilibre dans l'espace. La règle devrait alors être parallèle au sol. Expliquez par écrit ce qui se produirait si l'un des ballons éclatait.

Ce problème incite les élèves à raisonner, à expliquer leur démarche, à organiser leur pensée, à faire une synthèse et à recourir aux connaissances apprises dans la classe de science. Les élèves peuvent donc à la fois s'approprier les savoirs spécifiques de cette discipline et appliquer leurs compétences en français écrit (développées en classe de français). Ainsi, écrire dans un tel contexte devient un moyen d'apprentissage extrêmement utile pour que les élèves comprennent mieux les connaissances spécifiques d'une autre discipline. Par cette pratique, l'enseignant obtient une rétroaction immédiate sur l'acquisition des connaissances maîtrisées et aussi sur les difficultés éprouvées par ses élèves. Comme on peut le constater, « la maîtrise de la langue ainsi que de différentes stratégies liées au domaine des langues contribue au développement et à l'exercice des compétences mathématiques » (MEQ, 2003*c*, p. 9).

Responsabilité de tous les enseignants

Les enseignantes et les enseignants devraient intervenir de façon explicite pour montrer le lien entre les compétences des élèves à l'écrit et l'expression de leurs savoirs dans une discipline. Pour favoriser l'intégration des compétences en écriture des élèves dans les différentes disciplines, les enseignants, incluant ceux de français, devraient proposer aux élèves des projets interdisciplinaires qui entraîneraient un partage de compétences professionnelles entre eux et qui permettraient aux élèves d'utiliser leurs compétences langagières dans toutes les disciplines. S'il n'est pas toujours possible d'aller jusqu'à réaliser des projets interdisciplinaires, les enseignants devraient au moins adopter des pratiques les plus semblables possibles pour guider leurs élèves vers une utilisation des compétences scripturales développées en classe de français.

Si l'élève comprend, dans une discipline autre que le français, que ses compétences en production écrite contribuent à sa réussite, c'est peut-être que l'enseignant de cette discipline l'aura aidé à comprendre que des lacunes sur le plan de l'organisation de ses argumentations et de ses justifications contribuent moins à prouver sa compréhension que s'il s'exprime conformément aux attentes des exigences disciplinaires, ce qui met alors en valeur sa compréhension. Ce rôle nous semble davantage valorisant pour l'enseignant d'une discipline autre que le français que lorsqu'il lui est simplement demandé d'enlever des points pour des erreurs de langue.

Le *Programme de formation de l'école québécoise. Français, langue d'enseignement* préconise à juste titre que tous les enseignants doivent partager la responsabilité d'amener chaque élève à utiliser les ressources de la langue française (MEQ, 2003*b*, p. 1). Cette responsabilité vis-à-vis de la qualité du français, maintenant confiée par le Ministère à tous les enseignants, va amener des changements chez ces derniers : des changements dans les pratiques et des changements de mentalité. Il nous semble fondamental que les enseignants des disciplines autres que le français inscrivent des commentaires portant sur la qualité de l'expression écrite sur les copies de leurs élèves. Par exemple, quant à l'aspect lexical, l'enseignant peut féliciter l'élève qui a utilisé des termes appropriés à sa discipline, ou au contraire, indiquer que des termes vagues rendent sa réponse faible. Relativement à la cohérence des réponses, l'enseignant peut féliciter l'élève qui donne une preuve, lorsque cela lui est demandé, ou au contraire, indiquer que des impressions ou des idées reçues n'ont pas leur place dans une explication scientifique.

À notre avis, il est essentiel que les enseignants des autres disciplines prennent l'habitude de faire comprendre aux élèves que plus leur expression écrite est précise, plus elle contribue à la qualité des réponses aux questions qui vérifient leurs connaissances disciplinaires. De plus, la capacité de l'élève à s'exprimer par écrit de manière appropriée « favorise l'acquisition de concepts et de processus ainsi que le développement de compétences » (MEQ, 2003*c*, p. 11).

Pour maintenir l'intérêt des élèves pour la qualité de la langue et la justesse de l'expression écrite, il devrait en être question dans les critères d'évaluation. Par exemple, on pourrait attribuer un certain nombre de points pour la précision de l'organisation de la pensée de l'élève, la justesse de son argumentation et la qualité de son expression écrite … plutôt que simplement enlever des points pour des erreurs de langue!

La position que nous soutenons, qui se veut une contribution à la valorisation de la qualité de la langue écrite dans toutes les disciplines, s'oppose à la pratique courante qui consiste à enlever des points aux élèves pour leurs erreurs dans l'utilisation de la langue écrite. Or, les enseignants des autres disciplines que le français contestent souvent

Photo : Denis Garnot

cette pratique, avec raison, nous semble-t-il. Ils font par exemple valoir qu'ils n'ont pas la formation nécessaire pour corriger la langue et qu'ils ne veulent pas se comporter comme des *policiers* vis-à-vis de la qualité de la langue écrite, parce qu'ils considèrent ce rôle comme peu valorisant. Toutefois, cette vision punitive du rôle des enseignants des autres disciplines à l'égard de la qualité de la langue française semble malheureusement encore aujourd'hui une solution fortement soutenue, notamment par les syndicats. En effet, en réaction à la nouvelle politique ministérielle d'évaluation des apprentissages, qui préconise de ne plus enlever de points aux élèves pour leurs erreurs dans l'utilisation de la langue écrite dans les disciplines autres que le français, Louise Courtemanche, de l'Alliance des professeurs et professeures de Montréal, s'y oppose et soutient que les enseignantes et les enseignants seraient ainsi privés de leur plus important – leur seul – moyen de pression : « Autrement dit, lors des évaluations dans toutes les disciplines sauf en français, les profs n'ont plus de moyen pour obliger l'élève à porter attention à la qualité de la langue. » (Courtemanche, 2003). Comme si la seule façon de convaincre les élèves de l'importance de la qualité de la langue écrite dans les disciplines autres que le français devait obligatoirement passer par la soustraction de points dans leurs productions écrites!

Du point de vue des élèves, leurs compétences relatives à l'écrit leur permettent de mieux réussir leurs apprentissages dans les autres disciplines. Ils doivent constater que ces compétences contribuent grandement à leur succès en général. Par exemple, l'élève qui constatera que son enseignant de mathématique lui a accordé une bonne note pour un travail en partie parce qu'il a fait attention au choix du vocabulaire, sera probablement porté à continuer d'accorder de l'attention à cet aspect de son apprentissage qui contribue à ses succès scolaires. D'autre part, l'élève qui réalisera qu'il lui aurait suffi de faire attention à son vocabulaire pour mieux faire preuve de sa compréhension commencera peut-être à y porter attention. Conscient du fait qu'il existe différentes façons d'améliorer son travail – parce que son enseignant le lui aura expliqué clairement – il sera davantage **confiant** lorsqu'il écrira de nouveau. Ainsi, il intégrera progressivement une préoccupation pour la qualité de la langue à ses productions disciplinaires et deviendra un scripteur plus habile en même temps qu'il fera des apprentissages plus précis. Car savoir nommer est à l'origine de la compréhension conceptuelle.

En effet, l'élève devra recourir aux compétences qu'il aura développées en classe de français pour organiser et préciser sa pensée chaque fois qu'une enseignante ou un enseignant lui demande, par exemple, d'écrire une définition, de décrire un phénomène, de donner et de justifier son opinion, ou encore de réagir ou de prendre position concernant une affirmation liée à la discipline en question.

C'est pourquoi nous soutenons fortement que, puisque l'élève est le premier responsable de la qualité de son français écrit dans toutes les disciplines, il obtiendra de plus grands succès grâce à ses compétences relatives à l'écrit. C'est d'ailleurs ce que vise le programme de formation du premier cycle du secondaire, soit « le développement de compétences par des élèves activement engagés dans leur démarche d'apprentissage » (MEQ, 2003*a*, Préambule, p. 1).

M. Gilles Fortier est professeur titulaire au Département d'éducation et pédagogie à l'Université du Québec à Montréal et M^me^ Clémence Préfontaine est professeure titulaire au Département de linguistique et de didactique des langues, également à l'Université du Québec à Montréal.

Références bibliographiques

COURTEMANCHE, L. « Politique ministérielle d'évaluation des apprentissages », *Supplément au Bis*, vol. 2^e^, n° 12, 2003.

FORTIER, G. et C. PRÉFONTAINE. « Faire écrire davantage… et corriger moins », *Québec français*, n° 127, 2002, p. 64-66.

GOULET, M. « L'autre journée d'une enseignante – Les va-et-vient des faux étudiants », *Le Devoir*, 26 novembre 2003, p. A^e^.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Gouvernement du Québec, 2003*a*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise. Français, langue d'enseignement*, Gouvernement du Québec, 2003*b*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie. Mathématique*, Gouvernement du Québec, 2003*c*.

PRÉFONTAINE, C. et G. FORTIER. *Mon portfolio d'apprentissage en écriture*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2004.

PRÉFONTAINE, C. et G. FORTIER. « Le code Préfontaine-Fortier : un code pour corriger des textes écrits », *Québec français*, n° 131, 2003, p. 55-57.

RICHARDSON, J. S. et R. F. MORGAN. *Reading to learn in the content areas* (5^e^ éd.), Belmont, CA, Wadsworth, 2003.

Deux processus en interrelation

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001, 2003), on vise à ce que les élèves développent des compétences. Il nous apparaît essentiel que les élèves puissent s'exprimer en cours d'apprentissage pour comparer les perceptions de leur propre évolution et faire face aux réactions des autres en situation de mise en action des compétences construites, pour ainsi raffiner leurs apprentissages. En examinant les domaines d'apprentissage, on constate que la communication est présente de façon explicite ou elle est sous-jacente aux composantes de plusieurs compétences. Déjà dans le domaine des langues, on ne sera pas surpris que la communication occupe une place importante. Cependant, il n'est pas habituel que la communication soit explicitement liée aux compétences du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie. Comme autre exemple, on peut citer le domaine des arts; on ne peut penser pouvoir créer, apprécier ou interpréter des œuvres dramatiques, artistiques ou musicales sans confronter notre appréciation ou interprétation à celle d'autres personnes.

Nous croyons que le développement d'habiletés métacognitives s'avère essentiel pour devenir autonome dans la construction de compétences, intégrer à long terme les apprentissages de communication effectués à l'école et pouvoir adapter ceux-ci à diverses situations. Le développement de telles habiletés permet de se centrer sur ce qui se passe dans sa tête (le processus mental) en même temps qu'on entre en communication avec d'autres. Par exemple, au moment où on explique une idée à une autre personne, il devient possible d'organiser ses explications pour faciliter la compréhension chez cette personne et surtout de prendre conscience de l'aide apportée. En bref, on peut dire que de telles habiletés permettent de porter un regard sur le processus mis en cause dans une situation de communication en considérant les langages oral, écrit, gestuel et symbolique… Cela peut sembler abstrait en ces quelques mots, car communiquer tout en se regardant communiquer n'est pas facile à faire, mais cela se développe avec le temps, l'observation, l'auto-observation et la modélisation. Quand une personne y arrive, elle améliore sa façon d'entrer en communication en étant autant centrée sur le contenu que sur la démarche pour le partager.

Pour tenter d'expliquer notre point de vue, nous apporterons dans un premier temps quelques explications au sujet de la métacognition et de son rôle dans le développement de la compétence « communiquer de façon appropriée », pour ensuite fournir des moyens qui allient métacognition et communication. En second lieu, nous spécifierons comment la communication peut contribuer à favoriser la métacognition tout en proposant des moyens pour y arriver. Que ce soit de la métacognition vers la communication ou l'inverse, nous exploiterons le questionnement et l'interaction; nous développerons le moyen de l'autoévaluation qui, par le biais de la métacognition, favorise la communication et la rétroaction, laquelle est essentielle dans la communication pour développer la métacognition.

La métacognition

À partir de ce que plusieurs auteurs (Bouffard-Bouchard, Brown, Doudin, Flavell, Lafortune, Martin,

Photo : Denis Garnier

Noël, Romainville, St-Pierre) apportent à propos de la métacognition. Lafortune et Deaudelin (2001, p. 204) adoptent la définition suivante de ce concept : « Le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, contrôler et réguler son processus d'apprentissage. Elle comprend trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de ses processus mentaux. » Ces mêmes auteures soulignent que l'individu métacognitif « connaît ses façons d'apprendre et, en comparaison avec celles des autres, il peut reconnaître ses compétences au regard d'une tâche à réaliser et les stratégies pertinentes pour réaliser cette tâche. » (p. 203) Il peut donc évaluer, analyser et ajuster sa démarche mentale selon la tâche à effectuer, le contexte et les personnes auxquelles il s'adresse. Nous estimons qu'une meilleure connaissance de soi sur le plan métacognitif favorise la communication avec les autres, car une fois la communication bien amorcée, la personne peut s'ouvrir à la métacognition de l'autre et ainsi, mieux comprendre comment elle fonctionne. C'est alors qu'il est possible d'accepter des façons de faire, d'apprendre ou de penser différentes des siennes.

Le développement d'habiletés métacognitives mène la personne apprenante à avoir deux préoccupations dans l'accomplissement d'une tâche. On peut parler de deux regards : un regard sur ce qui est fait et un autre sur la démarche entreprise pour mener à terme le projet. Si ces deux regards sont activés pendant l'action, ils permettent une évaluation en cours d'action et des ajustements continus pour tenir compte de cette évaluation. Une telle pratique est utile dans une démarche de communication. Par exemple, au lieu de seulement se concentrer sur ce qui est dit lors d'une conversation, on peut porter une attention sur les interactions; cela favorise une analyse de la communication pour en permettre une meilleure gestion, un ajustement des modalités et un choix de langage adapté au contexte.

Pour comprendre en quoi la métacognition peut favoriser le développement de la compétence « communiquer de façon appropriée », nous avons choisi d'explorer trois moyens adaptables à diverses disciplines et contextes : le questionnement, l'interaction et l'autoévaluation. Nous verrons comment ces moyens – vus dans une perspective métacognitive – peuvent contribuer au processus de communication.

Le questionnement est un moyen pour susciter la verbalisation (Perraudeau, 1998), l'explicitation (Vermersch, 1994) ou la réflexion sur sa démarche mentale. Dans tous les cas, le questionnement contribue à la prise de conscience. Dans une perspective métacognitive en rapport avec la communication, il pourrait mener les personnes apprenantes à s'interroger elles-mêmes sur le processus de communication. Un autoquestionnement pour comprendre ce processus pourrait prendre la forme suivante :

- Comment se fait-il que je n'aie pas la réponse attendue à ma question?
- Qu'est-ce qui a pu mener cette personne à avoir une telle compréhension de ma question?
- Comment pourrais-je poser maintenant ma question afin que l'échange ou la discussion se poursuive dans le sens voulu?
- Au départ, pourquoi avais-je choisi cette question?

On voit que par cet autoquestionnement, la personne s'interroge sur sa démarche plutôt que de remettre l'autre en cause en se disant par exemple : « Il n'a rien compris à ma question qui était pourtant claire. » Une telle façon de penser ne peut que limiter la communication et même l'interrompre.

Le développement d'habiletés métacognitives mène donc à repenser à ses questions en fonction des processus mentaux de l'autre. Une telle façon de penser peut être importante pour les élèves qui travaillent en équipe ou qui discutent avec d'autres, mais cela est plus important encore pour des enseignants et des enseignantes qui ont à repenser leur façon de questionner les élèves afin de susciter des réflexions et des remises en question dans un climat de confiance.

Dans une perspective socioconstructiviste, on conçoit que les élèves construisent leurs compétences en interaction avec les autres. Ces interactions supposent une forme de communication. En quoi et comment la métacognition peut-elle favoriser cette communication?

Lorsque nous demandons à des élèves d'expliquer une notion ou une démarche à d'autres et que ces autres ont comme tâche de bien comprendre les explications, nous les plaçons dans une situation de communication qui suppose un début de prise de conscience de la nécessité de comprendre la métacognition de l'autre. Si nous demandons aux élèves qui expliquent de relever les difficultés qu'ils ont éprouvées et les raisons qui sous-tendent ces dernières, nous leur permettons de porter un regard métacognitif sur ce qu'ils viennent de faire et en contrepartie, d'améliorer la communication.

Les échanges entre pairs, les débats et les discussions sont d'autres façons de susciter l'interaction. Ces échanges ne peuvent être fructueux en termes d'apprentissage que s'ils sont critiques, argumentés, organisés et structurés. Porter un regard sur la valeur des arguments relève de la pensés critique, mais examiner la façon de structurer sa pensée et ses idées relève davantage de la métacognition. Reconnaître la façon dont on organise ses idées peut contribuer à mieux les structurer, mais surtout aider à reformuler ses idées lorsque la personne avec laquelle on discute ne semble pas comprendre. En tant qu'enseignant ou enseignante, l'habileté à reconnaître la structure de sa pensée ne peut qu'aider à l'organiser, ce qui peut favoriser l'apprentissage chez les élèves.

L'autoévaluation étant une appréciation ou une réflexion critique sur la valeur de ses idées, de ses travaux, de ses apprentissages ou du développement de ses compétences, elle contribue ainsi aux habiletés métacognitives. Une personne qui peut porter un regard critique sur ce qu'elle pense et fait accepte de se remettre en question. Cette capacité de s'ajuster favorise, selon nous, la communication.

En soi, l'autoévaluation fait partie d'une démarche métacognitive, car l'individu comprend alors sa façon d'apprendre, se connaît lui-même devant une tâche à effectuer et possède des stratégies pour le faire. Il sait généralement reconnaître les tâches semblables qu'il a effectuées

auparavant et peut les autoévaluer afin de réinvestir des stratégies pertinentes et efficaces. Une personne capable de s'autoévaluer est davantage encline à accepter une démarche de coévaluation (confrontation de l'autoévaluation de son travail avec celle d'une autre personne) et d'interévaluation (évaluation mutuelle de productions collectives ou communes). Dans une démarche de communication, l'interévaluation exige le partage et l'analyse de l'évaluation fournie par les partenaires. Si une personne a de la difficulté à s'autoévaluer, il lui sera difficile d'entendre ce que quelqu'un d'autre peut dire au sujet de ses productions. La communication risque d'être interrompue ou à tout le moins d'être peu harmonieuse.

Ces moyens ont été examinés dans le sens où des habiletés métacognitives peuvent favoriser le développement de la compétence transversale « communiquer de façon appropriée ». Maintenant, nous tenterons d'inverser notre regard en nous demandant comment cette compétence transversale contribue à la métacognition.

Partant du fait que le développement de la compétence « communiquer de façon appropriée » n'est pas une simple juxtaposition de ses composantes, nous aurons soin de garder à l'esprit cette synergie qui les alimente et qui donne vie à la compétence. Comment chacune de ces composantes, dans son interaction avec les deux autres, contribue-t-elle au développement de la métacognition chez l'élève?

La composante « s'approprier divers langages » contribue à faire développer par l'élève un outillage très précieux qui sera mis à profit tout au long du processus d'apprentissage. Au regard de la métacognition, cette capacité l'aidera à mobiliser les ressources orales ou écrites telles que le langage courant, le langage mathématique ou technique, le langage plastique, musical, gestuel ou symbolique, et ce, autant dans la planification de la tâche que dans son exécution. En fait, il est raisonnable de croire que si l'élève s'approprie divers langages, il devient plus apte à utiliser le langage approprié à chaque contexte, pour clarifier sa pensée et surtout son cheminement mental dans l'action et être en mesure de le partager avec d'autres. Non seulement il pourra exprimer avec acuité sa pensée dans des contextes variés, mais pourra aussi recevoir celle des autres dans toute leur subtilité. Ainsi, dans un travail d'équipe, l'élève sera en mesure de mieux comprendre les différentes démarches mentales verbalisées par les pairs et de décoder les diverses stratégies utilisées pour effectuer une tâche. Ce partage judicieux et efficient des stratégies entre les pairs permet entre autres à chaque élève de bonifier ses propres stratégies, d'en répertorier tout un éventail et d'être capable d'en cibler quelques-unes qui lui conviennent particulièrement pour un certain type de tâche.

La composante « recourir à divers modes de communication » contribue de façon significative au développement du regard métacognitif. Si l'on transpose cet art de bien ajuster ses façons d'agir et d'interagir en fonction du contexte, il est logique de penser que ce discernement sera des plus utiles dans l'exécution d'une tâche. N'est-il pas essentiel pour l'élève d'avoir une lecture juste de la situation d'apprentissage et du rôle qu'il doit jouer et d'avoir un regard conscient, objectif et respectueux des personnes engagées avec lui dans une tâche? Puisque ces habiletés mises en avant par cette composante exigent de l'élève qu'il puisse adopter le point de vue d'une autre personne, en comprenant ses idées et ses émotions, elles sont donc tout aussi importantes pour l'aider à développer cette capacité d'entrer dans la métacognition de l'autre. Dans la coconstruction d'une connaissance en situation d'apprentissage, être en mesure d'entrer dans la métacognition de ses pairs permet à l'élève, par comparaison, de se situer lui-même au regard de son propre processus mental, mais également de collaborer avec l'autre dans l'exécution d'une tâche. La mise en œuvre de cette composante favorise donc un regard métacognitif qui permet d'analyser les situations d'apprentissage avec discernement et sensibilité, pour être capable de s'y engager et de répondre à ses propres attentes ainsi qu'à celles des autres. Cette capacité à recourir à divers modes de communication va de pair avec la disposition à réguler en cours de tâche.

L'importance de la régulation dans l'action mène donc sur les pistes de la composante « gérer sa communication ». La capacité à réguler sur le plan de sa communication en situation d'apprentissage devient un outil des plus précieux au regard de la métacognition, car elle aidera l'élève à modifier ses stratégies dans sa quête d'informations, à ajuster avec pertinence ses propos afin d'obtenir l'aide nécessaire, à expliciter de façon précise et efficace la subtilité de son cheminement mental, à être en mesure d'apporter des explications judicieuses et à être à l'écoute des besoins de ses pairs et pouvoir leur apporter de l'aide. Une bonne gestion de la communication favorise donc chez l'élève une bonne gestion de son activité mentale en passant par des rapports fluides, vivifiants et constructifs avec les autres.

Photo : Denis Garon

Orientons l'éclairage, cette fois dans l'autre sens, vers les moyens privilégiés pour développer la communication que sont le questionnement, l'interaction et la rétroaction. Voyons comment la compétence « communiquer de façon appropriée » contribue à développer de façon efficiente ces moyens qui outilleront l'élève pour qu'il puisse porter un regard conscient et critique sur sa façon d'apprendre et qui favoriseront son engagement dans la construction de ses compétences. À chaque moment de ce parcours réflexif, un dialogue intérieur ou avec les autres alimente la réflexion

et mène vers son but, celui de réussir la tâche en situation d'apprentissage.

La compétence à « communiquer de façon appropriée » facilite chez l'élève l'usage d'un moyen de premier ordre pour développer la métacognition : le questionnement. Faire le choix de la bonne question – compte tenu de l'étape en cours – et être en mesure de bien la formuler, que ce soit à soi-même, à un pair ou à l'enseignant ou l'enseignante qui joue un rôle de soutien dans le cheminement, permet à l'élève de garder le contrôle du déroulement de la tâche ou d'être en mesure d'y apporter les ajustements appropriés. Remettre en question ses propres stratégies en les comparant avec d'autres ou questionner les autres sur les leurs permet d'avoir en main une boussole très utile pour arriver à destination. La question devient ainsi un moyen pour conscientiser la métacognition. La communication sert d'outil pour la façonner pour en faire une clé, non pas magique, mais efficiente. Travaillant également à être conscient de son propre processus d'apprentissage, l'enseignant ou l'enseignante pourra ainsi entrer plus facilement dans la métacognition de l'élève. Un questionnement articulé aide l'enseignant à situer l'élève et aide ce dernier à se situer lui-même et à aller plus loin. Mais tout ne se joue pas dans le questionnement, encore que celui-ci joue un rôle de premier plan dans la structuration de la connaissance.

L'interaction permet de se situer dans l'échafaudage de ses pensées en cours de tâche, que ce soit pour aller puiser à de précieuses connaissances antérieures qui avaient été mises de côté ou pour faire des ajouts conscients de nouveaux savoirs qui permettent d'aller plus loin dans la tâche. Être en mesure de bien communiquer avec les autres en cours de route permet de valider ses perceptions, ses conceptions et ses convictions ou de les remettre en question. Partager ses inquiétudes avec les bonnes personnes, encourager un pair dans son choix et sa façon d'utiliser une stratégie, verbaliser ses efforts et partager ses motivations sont autant de leviers pour se situer dans un apprentissage. Une communication bien articulée permet à l'élève de vivre parfois, dans son processus d'apprentissage, une déstabilisation qui, loin d'être traumatisante, l'aide à poser les bons jalons pour son cheminement individuel et à s'engager de façon dynamique à la coconstruction d'une connaissance. Cette prise de conscience de la place qu'il prend et qu'il continue de prendre dans une tâche est un levier qui contribue à lui donner du pouvoir sur son propre apprentissage. C'est aussi à l'enseignant ou à l'enseignante, par une communication appropriée, de lui faire sentir qu'il a bien ce pouvoir. En fait, l'interaction est un véritable terreau pour faire évoluer, à travers le regard métacognitif, le rapport au savoir de l'élève et la communication appropriée est en quelque sorte le gage de la fertilité de ce terreau.

Lors d'une rétroaction, la qualité de la communication peut avoir un impact très important quant à l'engagement ou désengagement à l'égard d'une tâche. Pour favoriser ce regard métacognitif, rien de tel qu'une rétroaction qui aide à voir clair sur ce qui se passe dans sa tête et à faire cheminer sa représentation mentale, à reconnaître ses motivations, ses émotions et ses attitudes, à évaluer les efforts investis dans la tâche et à tenir compte du temps consenti en cours de réalisation. Une communication appropriée permet donc à la rétroaction d'être réflexive et d'avoir un effet mobilisateur et non paralysant. Mais cette capacité des élèves à rétroagir de façon judicieuse ne vient pas toujours naturellement. Encore ici, l'enseignant ou l'enseignante a un rôle de premier plan pour orchestrer cette dynamique qui invite les élèves à rétroagir sur le cheminement mental des autres et à s'interévaluer dans l'utilisation des ressources et dans leur engagement dans une tâche. La rétroaction peut devenir un agent précieux de motivation intrinsèque pour exercer une autoévaluation objective et constructive au regard de son processus d'apprentissage et prédispose ainsi de façon vivifiante à des tâches à venir. La rétroaction, exercée dans une communication appropriée, contribue ainsi au développement d'un individu métacognitif.

Nous avons tenté de cerner l'importance de la métacognition au regard de la communication et inversement. Même si nous avons traité de ces deux directions l'une à la suite de l'autre, nous sommes bien conscientes qu'une route prend toute sa coloration et sa richesse dans les deux sens qui s'interpénètrent à chaque point. Le regard métacognitif qui contribue à vouloir et à pouvoir développer la compétence à « communiquer de façon appropriée » est ce même regard qui rend l'élève capable de qualifier cette communication d' « appropriée » ou non. Aussi, c'est cette communication appropriée qui contribue très souvent à vouloir prendre ce recul par rapport à son apprentissage, à en voir le bien-fondé, mais surtout à prendre plaisir à passer d'un regard externe à un regard interne. En toute complicité, la communication et la métacognition contribuent donc à développer chez l'élève une intention d'apprendre et une autonomie qui donne une toute autre coloration au développement des compétences. Enfin, la construction des connaissances et l'orchestration des ressources ne sont plus senties par l'élève comme un travail herculéen plutôt rebutant, mais comme un défi à relever, sur lequel il a le pouvoir qu'il veut bien prendre. Le regard métacognitif joue en quelque sorte le rôle de chef d'orchestre et une communication appropriée devient un agent primordial de prise de conscience.

Photo : Denis Garon

M^me^ Louise Lafortune est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et responsable du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour l'actualisation du programme de formation. M^me^ Ginette Dubé est une personne accompagnatrice au Projet Accompagnement-Recherche-Formation du ministère de l'Éducation du Québec.

Références bibliographiques

LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN. *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, 2001.

PERRAUDEAU, M. *Échanger pour apprendre. L'entretien critique*, Paris, Armand Colin, 1998.

VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation, en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1994.

À Saint-Philémon, dans la circonscription électorale de Bellechasse, les élèves de l'école Saint-Louis ont vécu à l'heure marocaine. Sans quitter les forêts et les montagnes qui les entourent, les élèves de cet établissement de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud ont travaillé le français, les mathématiques, les sciences et les arts à travers le projet de l'une des enseignantes de l'école, le Rallye Aïcha des Gazelles. Christine Chouinard, enseignante avec un partage de tâche en cinquième et sixième année, a construit toute une étape de son année scolaire à partir du Rallye Aïcha des Gazelles avant de partir vivre son aventure dans le désert saharien. Son objectif était simple : partager son expérience avec ses élèves, pour leur transmettre le goût d'avoir des rêves.

Il est 21 heures, en plein milieu du Sahara marocain. Christine raconte aux équipes de gazelles et de journalistes présentes comment, avec sa coéquipière Katia Delorme, elles ont traversé dans leur véhicule à quatre roues motrices les plus grandes dunes du Sahara marocain : « J'ai poussé ma machine à fond. Les dunes étaient très hautes et je ne savais jamais ce qu'il y avait derrière. C'est le stress le plus élevé que j'ai jamais vécu. » Depuis quatre jours, Christine et Katia se trouvent au Maroc pour participer au 13e Rallye Aïcha des Gazelles. Cette course automobile d'orientation de dix jours rassemble 72 équipes de deux femmes venant du monde entier. Munies de cartes topographiques et d'une boussole, au volant de leur véhicule à quatre roues motrices arborant les couleurs de leurs commanditaires, Christine et Katia doivent trouver des balises dispersées dans le désert. Une sorte de chasse au trésor moderne dans un décor fabuleux de sable et de roches, une aventure qui a permis à Christine de relever deux défis, l'un sportif dans le désert et l'autre éducatif à Saint-Philémon.

Tout commence en décembre 2002 lorsque Christine propose à son établissement l'idée d'utiliser son aventure comme sujet d'étude. Gilles Nadeau, directeur de l'école Saint-Louis, est tout de suite emballé. Deux éléments le séduisent. Premièrement, explique-t-il, « Christine est une enseignante de l'école qui vit une passion, les élèves la connaissent, la voient. Pour l'élève, c'est concret et lié à ce qu'il vit. Il peut en faire un suivi ».

Deuxièmement, l'idée était de « prouver aux enfants que les vedettes ou les sportifs de haut niveau ne sont pas les seuls à pouvoir vivre des choses extraordinaires. On voulait leur offrir des modèles accessibles », ajoute Christine. Cependant, participer à cette compétition n'est pas donné à tout le monde. Par exemple, le budget nécessaire pour payer les frais d'inscription, l'équipement, les déplacements et la voiture est de 30 000 dollars. Réunir ce montant demande beaucoup de travail, de disponibilité et de persévérance. Pour Katia et Christine, cette étape de leur aventure a duré un an et demi, avec bien des hauts et des bas. Toutefois, cela fait partie du défi à relever et aussi du message qu'elles souhaitent transmettre aux élèves : « Tous les rêves sont réalisables si tu y mets du temps et du travail », soutient l'enseignante.

Au-delà de l'expérience vivante que Christine peut apporter à ses élèves, c'est surtout l'apport en connaissances qui finit de convaincre Gilles Nadeau. Le directeur voit dans cette entreprise hors du commun « l'occasion » pour les 74 élèves de la petite école de Saint-Philémon « de travailler sur un projet qui est parfaitement lié à la réforme ».

Ainsi, de la mi-février à la fin du mois d'avril, le rêve de Christine devient-il un vrai thème de travail pour tout l'établissement, de la maternelle à la sixième année. Dans chaque classe, l'enseignant va bâtir une partie de son étape à partir d'un sujet rattaché au Rallye Aïcha des Gazelles. Le but : fournir à l'enseignante toute l'information importante sur le Maroc avant son départ et la lui présenter lors d'une grande exposition à laquelle seront aussi invités les parents de l'école.

La classe de maternelle prend comme thème d'exploration « la gazelle ». En équipe de deux, les enfants effectuent des recherches sur l'animal avant d'en confectionner un modèle grandeur nature en pâte à papier qu'ils « nourrissent » avec du gazon qu'ils ont eux-mêmes planté. Ils composent et jouent également un spectacle de marionnettes autour du même thème et approfondissent leurs connaissances sur le temps en suivant les différentes étapes de la course sur le calendrier.

La classe des première et deuxième années s'attache à décrire et à comparer la faune animale au Maroc et au Québec. Les élèves font des recherches dans Internet et dans les livres et préparent une présentation de leurs travaux qu'ils feront lors de la grande exposition. Les troisième et quatrième années étudient les aspects géographique, social et économique de ce pays du Maghreb : superficie, relief, population, religion, etc. Les résultats de ces études sont également présentés à la grande exposition.

Christine Chouinard choisit de faire travailler ses élèves de cinquième et de sixième année sur le rallye lui-même : les équipages, les voitures, le désert et ses contraintes. Elle commence par leur demander de se mettre en équipe de deux comme les participantes à la course. Elle leur explique que, pour bien collaborer, le mieux n'est pas forcément de s'associer avec son meilleur ami ou sa meilleure amie. « On n'est pas là pour s'amuser mais bien pour travailler. C'est important parce que vous allez rester ensemble pendant toute l'étape », les prévient-elle. Comme les gazelles durant le rallye, ils devront apprendre à gérer seuls leurs opinions divergentes et leurs conflits. Qui choisir ne doit pas se faire à la va-vite, car chaque élève devra, lors de l'exposition, expliquer les raisons de son choix, les forces et faiblesses de son équipe et pourquoi, ensemble, les deux partenaires se complètent.

Les équipes constituées, Christine utilise son projet pour aborder toutes les matières habituelles. L'exploration du monde du désert, le terrain comme les peuples qui l'habitent ainsi que ses us et coutumes lui permettent d'approfondir les connaissances des élèves en français, en sciences humaines et en informatique. En sciences et technologie, ils conçoivent des bolides qui se déplacent grâce à de l'air produit par des ballons gonflables. Puis, à la suite de la recherche sur le désert, ils imaginent des véhicules pouvant se sortir sans difficulté des pièges du Sahara. La palme de l'invention reviendra au prototype équipé à l'avant de ciseaux pour couper l'herbe à chameau! Les spécialistes d'arts plastiques et de musique sont aussi sollicités avec la confection d'une grande murale représentant des scènes de vie du Maroc, l'étude de la musique arabe et la production d'une chanson réalisée pour Christine. Le tout sera exposé aux parents avec les travaux des autres classes avant le départ de l'enseignante. « En fait, c'est ça le but de la réforme », résume Christine, « travailler et apprendre à travers des projets très stimulants pour l'élève ».

Après trois mois de travail, le directeur Gilles Nadeau est fort satisfait des résultats. « En fait d'apprentissage, les élèves ont travaillé la lecture, l'écriture, l'expression et toutes les matières scolaires. Le travail en équipe leur a permis de développer la coopération. Et toute l'école a suivi Christine. » Pour l'enseignante aussi, cette expérience de pédagogie par projets a été très positive : « Cela a déclenché beaucoup d'intérêt de la part des élèves. Ils travaillaient sur quelque chose de très concret et de significatif. Cependant, c'est le travail sur la coopération qui a donné le plus de résultats : « J'avais peur qu'après une activité ils ne veuillent plus garder les mêmes équipes, mais cela a très bien fonctionné. » Apprendre à se faire confiance et à se respecter est l'une des grandes leçons que l'enseignante tenait à leur transmettre et à partager avec les autres écoles qui le souhaitent, lors de conférences qu'elle organise avec son amie Katia Delorme.

L'équipe a fini 21e au classement général. Un score qu'elle compte bien améliorer en 2004 lors d'une seconde participation. De retour au Québec avec le défi sportif en poche, restait pour Christine la suite de son défi éducatif, soit le récit de son aventure aux élèves et les conclusions qu'ils en tireront. À l'annonce de sa 21e place, les élèves la consolent alors en lui affirmant que « l'objectif que l'on se donne est plus important que la première place ». Un élève lui confie que son exemple l'a encouragé à « faire de son mieux, à foncer et à repousser ses limites » quand il participe à une compétition sportive. Et le mot de la fin revient à l'une de ses élèves qui conclut que le fait de voir Christine réaliser son rêve lui a donné confiance en elle-même. Le désert est un monde hostile où rien ne pousse, si ce n'est de la roche et du sable, dit-on. Vraiment? Les élèves de Saint-Philémon sont allés y cueillir des rêves et de grandes leçons.

Mme Christine Simonnet-Barberger est journaliste pigiste.

Lire et écrire...

Quelle joie immense ressentons-nous, enseignantes de première année, à entendre les premiers balbutiements de lecture de nos élèves!

Lire pour le plaisir, pour rêver; lire pour partager des moments de joie, de tristesse; lire pour dire ou pour se dire... pour confirmer, pour convaincre, pour rigoler. Lire, tout simplement.

Faire découvrir aux élèves le plaisir de lire en leur offrant des conditions optimales et les aider à devenir des lecteurs et des scripteurs compétents tout en respectant le rythme de chacun sont nos plus grands défis en première année. Les moyens d'accomplir notre mission sont multiples.

Pour notre part, nous avons choisi de donner la plus grande place à la littérature jeunesse dans nos classes. Nous croyons que, pour susciter l'intérêt et conserver la motivation chez nos jeunes, il faut les mettre en contact avec de beaux textes.

Nous voulons que nos enfants découvrent de grands auteurs, des histoires qui inspirent, des mots qui font vibrer, qui nourrissent... Nous sommes heureuses quand nous observons nos élèves qui discutent entre eux de personnages, d'intrigues, d'auteurs, d'actualité, d'émotions ressenties... Nos bibliothèques de classe sont bien garnies et les élèves peuvent y emprunter des livres quotidiennement pour les apporter à la maison.

L'écriture est aussi au premier plan. Nous voulons développer le plaisir d'écrire chez l'enfant et lui donner le goût du risque. En laissant émerger les sujets qui le touchent, nous l'aidons à développer sa créativité et répondons à son besoin de communiquer. Notre expérience nous confirme que les élèves apprennent à lire plus rapidement en écrivant. Nous saisissons donc toutes les occasions pour les faire écrire.

Bref, nous essayons de fournir à nos élèves un cadre scolaire stimulant pour qu'ils s'épanouissent harmonieusement dans la « grande aventure » de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Malheureusement, apprendre à lire et à écrire n'est pas toujours un jeu d'enfant pour tous nos apprenants.

En effet, il faut reconnaître que certains élèves ont un départ plus « laborieux » en ce qui concerne la lecture. Comment leur permettre de vivre des réussites en ce domaine et d'améliorer leur propre perception en tant que lecteur?

Depuis quelques années, notre préoccupation relativement à ces apprentis lecteurs nous a amenées à mettre en avant un projet pour soutenir ces élèves dont les besoins sont si grands.

Ce projet aurait pu porter l'un des noms suivants : « Bain de lecture » ou « Vivre la réussite » ou « Lecture intensive »... cependant, nous l'avons plutôt appelé : « Littératie ». Le mot « littératie » est employé pour définir l'habileté à lire et à écrire dans le contexte qui ressemble le plus au milieu naturel de l'enfant.

Que de questions nous nous sommes posées pour trouver une organisation qui profiterait au plus grand nombre d'élèves, avoir plus de minutes à leur consacrer dans la grille-horaire et mener des actions efficaces et appropriées. Nous étions conscientes que le service de rééducation offert à nos élèves était nettement insuffisant (de trois à quatre heures par groupe de première année sur un cycle de neuf jours).

Nous avions une bonne idée du modèle que nous voulions appliquer. Nous souhaitions nous rapprocher du programme d'intervention *Reading Recovery* élaboré par Marie Clay. Pour soutenir les élèves en difficulté, celle-ci a conçu un programme où une personne-ressource rencontre un élève durant 30 minutes tous les jours durant vingt semaines.

Concrètement, pour arriver à mettre sur pied notre programme d'intervention, nous avons réuni nos séances de rééducation, ce qui nous a amenées à environ 16 heures par cycle (cela dépend du nombre de classes de première année). Dans notre école, l'intervention précoce fait partie de nos convictions. De ce fait, une partie du budget du plan de réussite de l'école a été accordée à ce projet et nous a permis d'augmenter nos séances à environ 24 heures par cycle.

À titre d'exemple, voici la forme que notre projet a prise au cours de l'année 2001-2002.

Le projet Littératie est, à vrai dire, un moment où nous regroupons des élèves de première année ayant les mêmes besoins d'intervention en ce qui concerne la lecture tous les jours pendant 50 minutes, et ce, durant dix à douze semaines (au minimum). Ces élèves viennent des trois classes de première année. Deux enseignantes de première année sont dégagées de leur tâche habituelle pour superviser chacune un groupe de 7 élèves (lecteur débutant aux difficultés importantes). Une autre enseignante est responsable d'un groupe de 10 élèves (lecteur semi-fluide). Donc, durant l'année dernière, 24 jeunes ont profité du projet Littératie.

Pourquoi faisons-nous appel aux enseignantes de première année et non à l'orthopédagogue? Tout d'abord, la tâche de cette dernière à notre école est complète. Puis, notre expertise en la matière nous porte à croire que nous sommes bien placées pour repérer les problèmes et y apporter des solutions. De plus, compte tenu que le lien entre l'enseignante et l'élève est établi, la dimension affective de celui-ci est préservée.

Le déroulement de la séance... Nous observons chez tous ces élèves une conscience phonologique limitée et une compréhension réduite des stratégies en matière de lecture. Par le fait même, les difficultés vécues par les élèves entraînent chez ceux-ci une image négative d'eux-mêmes en tant que futurs lecteurs. Outre le fait de travailler les habiletés de base concernant la lecture, notre but est d'amener ces élèves à vivre des réussites.

Voici un bref aperçu du déroulement de cette rencontre. Tous les jours, nous commençons la séance en invitant les élèves à discuter sur les habiletés attendues d'un lecteur et leur propre façon d'apprendre à lire. Nous répétons quotidiennement des activités pour les amener à développer une bonne conscience phonologique (les élèves tracent les lettres dans le sel, jouent avec les lettres magnétiques, etc.) et à maîtriser les stratégies de lecture.

À partir d'un message du jour écrit par l'enseignante, l'élève jongle avec les stratégies, les isole et les manipule jusqu'à ce qu'il devienne à l'aise avec elles. L'écriture est une activité importante dans l'apprentissage de la lecture. Nous savons que l'élève adore écrire s'il est mis dans des situations authentiques (le plus près possible de sa réalité). L'élève approfondit la lecture en composant et en écrivant ses propres messages.

Nous l'encourageons à écrire avec ses connaissances langagières (lettres et sons). Peu à peu, nous l'amenons à approfondir sa connaissance du système orthographique et ses règles de base.

Les « petits » ont des merveilles à nous faire découvrir. Leur langage est simple, coloré, riche d'images. Notre philosophie : nous laisser pénétrer par ce qu'ils ont à nous dire et leur permettre d'écrire avec les mots du cœur.

Pour terminer l'exercice, rien de mieux que de plonger dans un bon livre. Individuellement, en équipe ou collectivement, les élèves expérimentent la lecture avec de beaux textes, des livres pour lecteurs débutants, les écrits des enfants, etc. Cette étape de la rencontre peut prendre différentes formes.

Les élèves réintègrent leur classe au fur et à mesure que la lecture se cristallise. Ils y retournent avec beaucoup de fierté et le cœur en fête. Ces jeunes vivent maintenant des réussites en ce qui a trait à la lecture et leurs progrès sont palpables et mesurables.

Nous expérimentons ce projet depuis deux ans et les résultats sont concluants. L'élève prend beaucoup d'assurance concernant la lecture et la perception qu'il a de lui en tant que lecteur est grandement améliorée. Le projet prend fin lorsque tous les élèves ont développé suffisamment de compétences en matière de lecture pour parcourir un court texte de façon autonome.

Pour leur part, les parents évaluent que le projet Littératie est comme un privilège et un cadeau que l'on offre à leur enfant. Le bilan qu'ils reçoivent à la fin des rencontres leur permet d'observer le cheminement de leur enfant et de le soutenir à la maison.

Le projet pour soutenir ces enfants peut prendre bien entendu des formes innombrables, mais celui que nous avons élaboré répond bien aux besoins de la population visée.

Ainsi, en tant qu'enseignantes, nous voyons ce projet comme un tremplin vers la réussite.

M^me^ Jacinthe Fortin est enseignante de première année à l'école Saint-Pierre, de la Commission scolaire du Lac Saint-Jean.

De l'énergie, de la créativité

Imaginez une école dans un petit village de Charlevoix. Imaginez une radio scolaire que l'on peut entendre quotidiennement dans les environs comme un phare de la vie scolaire. Le sujet, en cet après-midi de printemps, est une critique littéraire sur des bandes dessinées faite par des élèves de la fin du troisième cycle. Pour nous, la visite s'annonce sous le sceau du dynamisme…

L'école Laure-Gaudreault est une école primaire de la Commission scolaire de Charlevoix accueillant des élèves des trois cycles du primaire. Nous avons rencontré sa direction, ses enseignantes et ses élèves. Ils avaient une séduisante histoire à nous raconter…

En septembre, des élèves du troisième cycle se rendent à la bibliothèque pour emprunter des volumes. Ils se faufilent entre les rayons pour parler et se bousculer, pendant que d'autres se disputent les livres neufs. Après plusieurs avertissements, M^me^ Claudette Savard, enseignante, discute avec eux afin de comprendre leur comportement. Certains élèves répondent qu'ils agissent ainsi « pour rien », mais quelques-uns finissent par dire que la bibliothèque est « plate et *laite* ». L'enseignante, affectueusement nommée par les élèves « M^me^ Claudette », leur propose alors de créer un projet de réaménagement de leur bibliothèque. « J'ai toujours fait avec mes élèves des projets de théâtre et je me disais qu'il serait intéressant de vivre un nouveau projet cette année. Les élèves m'ont tout naturellement ouvert les portes », précise-t-elle.

Le projet de réaménagement de la bibliothèque avait pour objet, affirme l'enseignante, d'améliorer le milieu de vie des élèves tout en les incitant sans aucun doute à lire par goût et par plaisir. M^me^ Savard précise que ce moyen allait aussi lui permettre d'exploiter les forces de ce groupe qui manifestait de façon évidente une réelle autonomie. Et, ce qui lui faciliterait la tâche, elle avait constaté que les talents de ses élèves étaient fort diversifiés : « Certains élèves aimaient dessiner, d'autres s'exprimaient avec aisance et d'autres encore manifestaient des talents en informatique. » Lorsqu'on songe plus particulièrement à la réforme de l'école québécoise, ce type de projet ne pouvait mieux tomber. Le développement de ses compétences étant pour l'élève l'objet d'une mobilisation de ses ressources internes et externes, le réaménagement de la bibliothèque pouvait devenir un terrain signifiant d'apprentissages diversifiés et qui garderait toujours un sens très concret pour lui.

Photo : Denis Garon

C'est ainsi que les élèves de M^me^ Savard se sont engagés avec

enthousiasme dans ce projet dès le début de l'année.

Octobre : Les élèves élaborent le projet d'aménagement de façon plus précise, discutent de leurs idées en vue d'établir un consensus, rédigent une lettre présentant le projet et le soumettent à M^me^ Claudette Jean, directrice de l'école. « Lorsqu'on m'a présenté ce projet, je l'ai accepté immédiatement puisque les élèves allaient être ainsi à l'origine même d'un mieux-être à l'école. Cet apport est précieux et important pour une école », affirme-t-elle.

Après avoir obtenu l'approbation de la directrice, l'enseignante rencontre M^me^ Stéphanie Lavoie, bibliotechnicienne de la Commission scolaire affectée ponctuellement à l'école. Celle-ci accepte avec grand plaisir de participer au projet.

Un temps fort de planification commence alors : l'enseignante imagine un certain nombre de compétences disciplinaires et transversales susceptibles d'être mises à contribution et structure une démarche souple.

Novembre : Afin de se donner des idées d'aménagement, les élèves visitent quatre bibliothèques de la région : la bibliothèque municipale de Clermont, la bibliothèque municipale de La Malbaie, la bibliothèque municipale et scolaire de Saint-Fidèle ainsi que la bibliothèque municipale et scolaire de Saint-Aimé-des-Lacs.

Des idées plein la tête, les élèves commencent par discuter des caractéristiques particulières aux quatre bibliothèques visitées. Dans un contexte d'approche coopérative, chaque équipe établit les points qu'elle a trouvés les plus intéressants et les partage avec les membres des autres équipes.

Et le travail concret commence.

En vue de comparer l'avant-projet et l'après-projet, des photos de la bibliothèque sont prises. Et voici nos jeunes architectes-mathématiciens à l'œuvre… Des mesures précises du local à aménager sont établies et sept hypothèses de plans à l'échelle sont dessinées par des groupes d'élèves avant de faire l'objet de discussions. Après cette étape de délibération, les idées les plus intéressantes sont retenues et un plan définitif est élaboré. C'est alors que deux élèves de la classe sont mandatés pour présenter et expliquer le plan à la directrice, en vue d'obtenir son assentiment.

Le but est atteint, le projet peut aller de l'avant; les apprentissages sont en cours, l'enseignante observe, régule, fait prendre conscience…

Décembre : Voici venue l'étape du traitement technique de la documentation. Deux heures par jour, et ce, deux fois par semaine, la bibliotechnicienne accompagne les élèves dans le traitement des livres. Tout le travail d'étiquetage est effectué en utilisant l'ordinateur. À la fin de décembre, l'étiquetage des fiches, le remplacement des pochettes de prêt et le classement des volumes s'effectuent, ce qui nécessitera la fermeture de la bibliothèque durant quelques jours.

Janvier : Les équipes de réflexion se mettent encore une fois à l'œuvre : il s'agit cette fois de déterminer les règles d'utilisation de la nouvelle bibliothèque. Par la suite, en équipe de deux ou trois, les élèves de M^me^ Savard font la tournée des classes pour informer les autres élèves de leur projet et communiquer les nouvelles directives concernant le fonctionnement de la bibliothèque. Ils en profitent pour annoncer la date de l'inauguration officielle : le 21 mars.

Février : Une lettre collective est écrite et expédiée à M. Jean Lapointe, directeur des finances de la Commission scolaire, et à M^me^ Jean, directrice de l'école, dans le but d'obtenir un budget pour :

- peindre les étagères et les fenêtres intérieures;
- acheter des présentoirs pour le rangement des bandes dessinées;
- décorer le coin lecture, acheter des affiches; etc.

Des réponses positives suivent cette demande : la Commission scolaire mandate des employés pour peindre et transformer les rayonnages de la bibliothèque. La direction de l'école, quant à elle, accorde le budget nécessaire pour l'achat de présentoirs supplémentaires et pour la décoration.

Le succès de cette opération est intimement lié au travail que les élèves ont accompli dans leur maîtrise de la langue française, fait remarquer l'enseignante, M^me^ Savard. Développer une argumentation solide, bien l'exprimer en respectant les règles de fonctionnement de la langue et établir clairement ses besoins sont autant d'éléments essentiels auxquels il faut prêter attention. Elle précise que l'écriture de la lettre et l'analyse de la réponse obtenue ont constitué des contextes d'enseignement-apprentissage très riches pour développer des compétences en écriture.

Mars : Signe de leur engagement total dans le projet, c'est durant la semaine de relâche que les élèves procèdent au nettoyage, à l'aménagement physique ainsi qu'à la décoration du local. En équipe, ils se relaient afin que la bibliothèque soit prête pour l'inauguration officielle prévue le 21 mars.

Au cours des jours qui suivent, la ruche bourdonne d'activités :

- une équipe prépare les cartes d'invitation pour le « quatre à six » d'inauguration : M. Girard, commissaire représentant l'école, des membres du conseil d'établissement, dont la présidente, des parents, des enseignants et, bien entendu, les élèves seront de la fête. La coopération est de mise;
- une rencontre de planification de l'événement est organisée; on distribue les tâches que chacun d'eux devra accomplir lors de cette soirée;
- une équipe s'occupe des entrevues pour la télévision communautaire Vents et marées (TVCVM); une vidéo intitulée *Une classe aménage la bibliothèque de son école* a d'ailleurs été produite sur ce projet;
- une équipe planifie le buffet;
- une équipe prépare l'horaire ainsi que le mandat de chacun pour la visite des élèves des autres classes qui se déroulera le 21 mars;
- une équipe fabrique des signets qui seront remis aux élèves de l'école et aux invités de la soirée.

Et le 21 mars, comme cela était prévu, l'inauguration a lieu : la nouvelle bibliothèque naît, au bénéfice de tous les élèves de l'école Laure-Gaudreault, qui voient ainsi leur coffre à outils pédagogiques et culturels prendre une valeur accrue.

Au cours des mois d'avril, de mai et de juin, les élèves qui ont lancé le projet se sont penchés avec leur enseignante sur l'évaluation de toutes les étapes du projet qu'ils venaient de vivre, outre qu'ils ont assuré l'entretien hebdomadaire de la bibliothèque.

Photo : Denis Garon

Lors de l'étape de rétroaction, il est ressorti clairement pour tous les acteurs qu'ils n'auraient aucune hésitation à reprendre l'expérience *malgré* tout le travail qu'ils avaient dû accomplir ou peut-être *à cause de* celui-ci. Avoir une idée créatrice et porteuse de sens, transformer cette idée en projet, chercher l'information disponible sur le sujet, l'analyser, la critiquer, organiser le travail pour qu'il soit efficace, coopérer avec les autres en profitant de leurs divers talents pour

enrichir le projet, utiliser de façon efficace tous les outils de la communication afin que tous répondent positivement au projet, n'est-ce pas là mettre en action toutes les compétences transversales du *Programme de formation de l'école québécoise*?

Apprendre à gérer un projet de mieux-être collectif, le réaliser dans le contexte de la démocratie d'une classe et d'une école, utiliser les médias comme outil de diffusion de l'information, n'est-ce pas incarner son action au cœur des grands domaines généraux de formation?

Maîtriser la langue en lisant, en écrivant et en discutant, résoudre certaines situations-problèmes, explorer divers outils technologiques possibles, analyser des stratégies efficaces, créer de toutes pièces un environnement désirable et fonctionnel, prendre position en établissant des règles de fonctionnement social dans une bibliothèque notamment, n'est-ce pas se situer au cœur des divers domaines de formation?

Travailler à l'amélioration de la bibliothèque comme ressource essentielle sur les plans pédagogique et culturel, n'est-ce pas aussi participer au rehaussement culturel souhaité par le Programme de formation?

Tous ces aspects du Programme ont été à un moment ou l'autre mis en action par l'équipe-école et les élèves de l'école Laure-Gaudreault.

Au-delà de tout, l'expérience humaine vécue par ces jeunes qui terminent leur troisième cycle du primaire demeure fondamentale.

La relève? Oui, elle a été prévue. Les élèves de première année du troisième cycle assureront le suivi de la bibliothèque pour l'année 2003-2004.

Bien sûr, certains des élèves concepteurs du projet désirent que la bibliothèque soit maintenue telle quelle. C'est d'ailleurs avec nostalgie qu'une jeune fille mentionne ceci : « On laisse une partie de nous-mêmes. » Leur fébrilité à l'idée de laisser quelqu'un d'autre prendre la relève est presque palpable.

D'autres arrivent tout de même à dire : « On l'a fait pour les autres aussi! »

Le plus important demeure cependant ce que les élèves ont vécu durant tout le processus, et la grande fierté qui les habite.

Fierté dans les yeux et les paroles des élèves : « On a beaucoup donné de notre temps pour réaliser ce projet. Sans le travail d'équipe, on n'y serait jamais arrivé », dit l'un. « J'ai un peu plus le goût de lire maintenant », ajoute l'autre.

Fierté et satisfaction dans les yeux de l'enseignante : « Le groupe a été transformé de façon majeure entre le début et la fin de l'année, grâce à ce projet. » Elle avoue s'être enrichie énormément en voyant que ses élèves pouvaient aller beaucoup au-delà de ses propres attentes.

Fierté enfin de la directrice : « Les élèves ont goûté au pouvoir de changement qu'ils peuvent opérer. Ils ne seront jamais plus les mêmes. »

Le mot de la fin revient à une élève de cette classe. Julie exprime du fond du cœur son impression : « En donnant de la vie à la bibliothèque, on s'est donné de la vie à nous. »

M^me^ Chantal Guérin est chargée du Service des ressources documentaires à la Direction des ressources didactiques et M. Michel Clément est spécialiste en sciences de l'éducation à la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation.

Regards d'un photographe

Depuis vingt-cinq ans déjà que je visite les enfants dans leur milieu d'apprentissage, j'ai constaté l'évolution qui s'est produite à tous les maillons de la chaîne de l'enseignement et plus particulièrement en ce qui a trait à la connaissance toujours croissante, parfois impressionnante, que manifestent les jeunes. Malgré tout, les enfants demeurent pour moi des individus en quête d'apprentissages et de réalisations, une source inépuisable pour un faiseur d'images.

La même passion m'habite toujours, avec en plus, l'expérience qui me permet aujourd'hui d'avoir une meilleure approche de travail, que je définirai en ces quelques points :

- L'apprivoisement : Cette étape consiste à préparer mon matériel photographique, sous leurs yeux, en les regardant occasionnellement afin de pouvoir juger du degré d'acceptation et de répondre aux questions de ceux chez qui je suscite un certain intérêt. Une fois le matériel prêt, je me promène dans la classe afin qu'ils oublient l'intrus que je suis et pour établir avec eux une communication non verbale.
- Le langage visuel : Celui-ci me permet de pouvoir leur démontrer toute l'importance qu'ils ont à mes yeux, de constater le niveau d'énergie du groupe, la spontanéité chez certains ou encore la concentration chez d'autres et d'établir une complicité sans discrimination. Je dois reconnaître et respecter le malaise de l'individu qui ne veut pas se faire photographier mais qui veut participer à l'événement. Il faut aussi réussir à faire la différence entre le « oui non » et le « non oui », phénomène marqué chez les adolescents.
- La discrétion : Je dois me transformer en caméléon pour pouvoir m'intégrer à leurs activités, travailler avec réserve et faire preuve d'assurance mais sans jamais m'imposer.

Aussitôt que je ressens l'acceptation et la complicité, c'est là que vraiment mon travail commence. L'observation et la concentration vont me guider vers les meilleurs clichés. Il ne me reste que l'instant d'anticipation et le moment du déclic pour parvenir à une photo spontanée et naturelle. Un geste qui ne dure, en général, qu'un cent vingt-cinquième de seconde, mais qui aura exigé, dans les faits, plusieurs heures de préparation.

Je me souviens d'avoir lu un jour cette petite pensée : « La valeur de l'expérience tient moins à la qualité des choses qu'on a vues qu'à la sagesse du regard qu'on a porté sur elles. » Le jour où je deviendrai sage, je me sentirai redevable en grande partie à ces jeunes que j'aurai côtoyés durant toutes ces années.

M. Denis Garon est photographe à la revue *Vie pédagogique*.

Qui n'a pas entendu parler du stress lié aux mathématiques? Qui ne connaît pas quelqu'un pour qui les maths représentent un enfer? Adulte ou enfant, les maths ne laissent pas indifférent. Parler des émotions en mathématiques, c'est vouloir les rendre plus humaines, les démocratiser, les dépouiller d'une aura inaccessible au commun des mortels. Le livre de Lafortune et Massé arrive à point au moment où, dans l'histoire de l'éducation, on comprend que les émotions jouent un rôle de premier plan dans tout apprentissage. Même si les mathématiques sont omniprésentes dans nos sociétés, même si, avec l'avancée de la technologie, elles occupent une place prépondérante dans nos vies, nous ne pouvons nier que plusieurs problèmes sont associés au manque d'intérêt pour les maths : des gens qui sont surendettés, d'autres qui s'adonnent aux jeux de hasard en y perdant énormément ou encore des consommateurs qui, par manque de calcul, se font rouler. On pourrait également souligner la pénurie d'enseignants de mathématiques et de sciences à laquelle on fait face actuellement. Ce livre apporte donc un éclairage fort utile, non pas pour faire de nos élèves des passionnés des mathématiques, mais au moins pour les amener à ne pas les éviter et peut-être à relativiser les difficultés qu'ils éprouvent.

L'ouvrage s'intéresse à la personne dans l'univers des mathématiques. Il s'adresse aux enseignants qui veulent aider leurs élèves à prendre conscience de leurs émotions à l'égard de la discipline. Chacun des chapitres traite d'un aspect particulier : la bosse des maths ou le talent qu'on croit inné, les efforts, la peur, l'indifférence, la haine ou l'amour des maths, les malaises physiques, l'utilité des maths et la poésie qui peut y être liée. Les auteurs proposent divers scénarios mettant en vedette des élèves qui vivent toutes sortes de situations où les maths sont mises à contribution. On présente des jeunes qui se questionnent, réfléchissent, font des liens avec d'autres domaines de l'activité humaine et qui apprennent également à nuancer leur jugement et à éventuellement changer leur perception. Un autre aspect intéressant de cet ouvrage est qu'il fournit des outils d'autoévaluation aux élèves qui peuvent les aider à comprendre leurs attitudes et leurs émotions. On y suggère aussi plusieurs exemples de discussions à mener en classe. Il s'agit donc d'un livre de référence intéressant, à utiliser au besoin et qui veut permettre aux jeunes de cheminer vers un mieux-être dans un domaine qui est bien utile dans la vie de tous les jours, de même que dans bon nombre d'emplois. Apprivoiser les mathématiques, c'est comme apprivoiser toute chose : avoir une attitude positive, reconnaître ce qui crée des blocages, se permettre d'exprimer ses émotions, échanger avec d'autres et utiliser sa petite voix intérieure de façon positive pour arriver à effectuer un changement. C'est un livre qui rapproche le cœur et la tête et qui peut même servir dans d'autres disciplines, lorsque des difficultés de l'ordre affectif se manifestent dans l'apprentissage.

Carole Morelli

Disciple de Rogers, l'auteur décrit dans cet ouvrage un processus de communication qui permet de résoudre les différends de façon pacifique.

Dans un monde où la violence verbale et la violence physique sont trop souvent des réponses à des conflits exprimés, ce livre constitue un outil pour les enseignants et les enseignantes, ainsi que pour tous les acteurs de la communauté éducative qu'est l'école. C'est une ressource pour trouver des solutions aux conflits suscités par la vie en société.

Que ce soit lors d'une intervention en situation de crise ou dans un contexte plus préventif, l'ouvrage de Rosenberg propose des pistes concrètes. Chacun des principes de la communication non violente est d'abord expliqué et résumé, pour ensuite être illustré dans la pratique, à travers le compte rendu d'une interaction réelle entre des participants et un animateur, deux amis, un père et son fils, un mari et sa femme ou même entre collègues, par exemple.

Le quatrième chapitre, « Identifier et exprimer les sentiments », pourrait être un point de départ intéressant pour bâtir des pratiques interdisciplinaires, tant en français qu'en enseignement moral. L'auteur y présente des outils pour développer un vocabulaire affectif.

Cet ouvrage propose également des exercices qui permettent de s'exercer individuellement à la communication non violente (CNV). Toutefois, bien que le livre soit distribué au Québec, la liste de références ne permet pas de trouver un centre pour y pratiquer la CNV en groupe. Toutefois au Québec, il est possibe de joindre des groupes en contactant le projet Cultivons la paix : (514) 271-9198.

Camille Marchand

Dans la catégorie « livre-outil », ce recueil des pièges à éviter remplit bien son rôle.

Facile à consulter, cet ouvrage écrit par un journaliste québécois est adapté à nos besoins et traite l'essentiel des erreurs communes qui sont commises par nos élèves.

Le recueil de Camil Chouinard est une ressource pour les enseignants et les enseignantes de toutes les disciplines pour corriger les erreurs les plus usuelles et faciles à éviter en intervenant de façon continue et cohérente. À la lecture agréable de ce petit guide, le lecteur prendra conscience de la présence pernicieuse des anglicismes dans notre « parler » ; il pourra aussi découvrir la prononciation exacte de certains mots parfois malmenés phonétiquement.

Ce livre ne s'adresse donc pas qu'aux spécialistes de la langue. Il offre une synthèse de plusieurs ouvrages de référence et épargnera certainement beaucoup de travail de recherche à tous les écrivains en herbe et les autres…

Des découvertes, tout en s'amusant, sont au menu, car la lecture de cet ouvrage est plaisante et l'expérience de communicateur de l'auteur transparaît rapidement dans son style clair et concis.

Seul bémol : les entrées fautives sont en italiques, et il est nécessaire de bien lire l'avis préalable pour saisir cette nuance typographique lorsque le livre est utilisé comme ouvrage de référence.

Camille Marchand

WWW.
viepedagogique.gouv.qc.ca

Les caractères en majuscules réfèrent aux titres et sous-titres des textes déposés dans le site.

Ne sommes-nous pas tous amenés à développer, tout au long de notre existence, la compétence à *communiquer de façon appropriée?* En effet, subordonnée à la faculté de penser propre aux êtres humains, elle serait le moyen dont nous disposons pour en manifester concrètement l'exercice et l'existence. Certes, les premières années sont celles de l'apprentissage des habiletés de base, mais rapidement, le souci d'exprimer, de dire, de se faire entendre… nous confronte aux limites de cette compétence et à l'importance de toujours la faire évoluer.

Aux différents stades de la vie, les langages se développent et se raffinent selon les besoins et les situations : le bébé qui communique par ses pleurs, ses cris ou ses sourires, l'enfant dont le corps s'exprime instantanément à travers la somatisation et l'adolescent pour qui le code vestimentaire est un langage essentiel à la construction de son identité.

Ces exemples sommaires démontrent non seulement l'ampleur de cette compétence, qui dépasse l'aspect strictement linguistique, mais aussi son évolution constante en parallèle de la structuration de l'identité de la personne.

Nous avons voulu, dans le site Internet de *Vie pédagogique*, illustrer la compétence à communiquer à différents stades de son développement.

En premier lieu, vous pourrez apprécier comment se manifeste cette aptitude chez l'enfant, dès le préscolaire.

Par la suite, le jeune élève du primaire découvre les possibilités que lui offrent les langages pour communiquer; plus tard, l'adolescent prendra vraiment conscience de la force du langage pour s'affirmer et structurer son identité.

L'évolution de la compétence telle qu'elle est décrite dans le Programme de formation de l'école québécoise permet de bien cerner les indices qui en marquent la progression.

Les cinq vidéoclips que vous pouvez télécharger à partir du site Internet en donnent une illustration partielle. Ils vous permettent d'apprécier les dimensions verbales et non verbales de la communication et exposent les moyens que les différents locuteurs ont développés pour réussir à faire passer le message qu'ils veulent nous transmettre, soit par des mots, des images, une ponctuation de l'œil ou un dessin de la main.

Pour sélectionner les communicateurs que vous observerez dans ces vidéoclips, nous nous sommes laissé guider par la représentation que nous nous faisions d'un « bon communicateur » à un âge donné.

À votre tour d'apprécier leurs qualités.

Camille Marchand

M. Arpin nous livre ici ses réflexions sur la place de la culture dans l'évolution des transformations du système d'éducation au Québec depuis quelques décennies.

Cette entrevue campe concrètement les conditions qui facilitent l'émergence d'une école où la culture est ancrée dans les pratiques.

Pour ce faire, M. Arpin définit quatre niveaux d'intervention : un premier, très concret et plus matériel. Le deuxième, relationnel, s'inscrit dans le respect que les jeunes portent à leurs éducateurs et le troisième, dans la même foulée, concerne la cohérence dans les interventions sur le plan des valeurs. Enfin, le dernier niveau concerne le projet collectif dans lequel s'inscrit l'école.

M. Arpin nous entretient également de l'accent neuf mis sur L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ dans le nouveau curriculum.

L'entrevue apporte en outre des précisions sur la mission culturelle de l'école, réflexion à laquelle M. Arpin a beaucoup collaboré à travers les différentes fonctions qu'il a occupées.

Ce dernier illustre de faits et d'exemples une pensée qui s'apparente aux grands enjeux soulevés par la mise en place de la réforme actuelle du curriculum, entre autres l'interdisciplinarité et les domaines de connaissance.

Dur apprentissage que celui de l'écrit pour beaucoup de nos élèves. Il est également un indice important de réussite scolaire.

L'école Dansereau-St-Martin, de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, poursuit une démarche visant à faire de l'expérience de l'apprentissage de l'écrit un événement positif et motivant pour l'élève.

Les auteurs de l'article nous font d'abord le PORTRAIT DU MILIEU, puis nous présentent DEUX ENSEIGNANTES EN DÉMARCHE, Nathalie et Marie-Josée.

On propose la PLANIFICATION D'UNE SEMAINE sous la forme d'un tableau facile à consulter. On fait également part des RÉSULTATS obtenus par les élèves que les enseignantes ont pu constater.

On présente ensuite les orientations qui ont guidé le plan d'intervention. Deux principes sont énoncés et se déploient en QUATRE FORMULES qui sont mises en œuvre avec les élèves :

1. LA LECTURE EXPRESSIVE ANIMÉE
2. LA LECTURE ACCOMPAGNÉE ET PARTAGÉE
3. LA LECTURE AUTONOME GUIDÉE
4. LA LECTURE AUTONOME LIBRE

Les auteurs ont réussi un beau tour du jardin sur cette question et vont même jusqu'à proposer quelques pistes concernant le choix de textes.

C'est là un témoignage qui navigue bien entre la théorie et la pratique et illustre, avec brio, l'apport du retour réflexif pour améliorer les interventions auprès des jeunes.

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. **Les élèves** de M. Stéphane Lauzon, du **Collège Marie-Clarac**, ont réalisé les illustrations ci-dessous durant le stage de Mme Cathy Marchessault, étudiante en enseignement des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal.

« Qu'est-ce qu'un oiseau migrateur? C'est celui qui ne peut se gratter que la moitié du dos. »

Geneviève Valois

Myriam St-Louis

« Regarde papa, il y a des fantômes qui s'envolent de ton café. »

Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse sur le nouveau site Internet de la revue : **http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca**

❑ **Abonnement** — ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (renouvellement)

Nom

Prénom

N° Rue, Route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ **Abonnement** — ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés à l'extérieur du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS (devise canadienne)	1 AN	2 ANS
Canada (NB/NE/TN)	23,00 $	42,00 $
Canada (autres provinces)	21,50 $	39,00 $
Autres pays	24,00 $	45,00 $

❑ chèque (dollars canadiens) ❑ mandat postal

À l'ordre de : Ministre des Finances

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
CANADA